PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 9 5 MAJA 1931 ROK X

ZAGADNIENIE KARNOŚCI W WYCHOWANIU.

C. KARNOŚĆ ZE STANOWISKA FUNKCJI WYCHOWANIA. *)

Do tego samego wniosku dojdziemy, jeżeli zastanowimy się nad funkcją wychowania a w szczególności nad 1) rolą wychowania w związku z istotą rozwoju dziecka oraz niebezpieczeństwami rozwojowo-wychowawczemi i 2) rolą wychowawcy.

1) Oto, jak już poniekąd wspomnięliśmy, kierunek rozwoju dziecka idzie po linji od fazy instynktu (impulsu) do fazy działań rozważnych, zdeterminowanych świadomością celu i środków, czyli do fazy inteligencji, — z innego stanowiska: od fazy postępowania egotycznego, aspołecznego do fazy działań społecznych; albo jeszcze inaczej: od fazy działań, kierowanych jedynie zasadą przyjemności do fazy, kierowanej zasadą rzeczywistości wzgl. dobra moralnego, od fazy autyzmu (wolności) do fazy realizmu, od fazy nieświadomości do świadomości, od indywidualności biologicznej do — osobowości.

Proces ten rozgrywa się w dużej mierze spontanicznie — w związku i w zetknięciu się ze środowiskiem rzeczywistości, a więc ze środowiskiem naturalnem i społeczno-kulturalnem, które, reagując na zachowanie się dziecka, w pewien sposób stały, zmuszają je właśnie do przejścia z jednej fazy (instynktu, nieświadomości, egotyzmu, autyzmu, przyjemności) do drugiej (inteligencji, świadomości, moralności, realizmu). Ta druga faza znamionuje się we wszelkich swych postaciach charakterem normatywnym, który zatem, jak z tego wynika, stanowi niezbędny czynnik rozwoju.

Przejście do niej może dokonywać się bądź w drodze powolnej i systematycznej idealizacji czyli sublimacji (uwznioślania) dążności pierwszej kategorji tj. przenoszenia ich z celów najbliższych na coraz dalsze i wyższe, bądź zapomocą stosowania zbyt gwałtownego i przynaglonego przymusu, który wywoływa wprawdzie

*) Por. *P. S.* Nr. 8.

zanik reakcyj niepożądanych wzgl. powoduje reakcje pożądane ale w towarzystwie objawów wysoce szkodliwych, mianowicie t. zw. kompleksów nieświadomych. Są to afekty, których treść została stłumiona, a one same, nie mogąc znaleźć ujścia normalnego w świadomości, przerzucają się na inne tory (nawet somatyczne), wywołując t. zw. symptomaty chorobliwe, anormalne, neuropatyczne, wzgl. zupełnie opaczną, infantylistyczną postawę wobec życia rzeczywistego czyli zatrzymanie się (regresję) w różnych punktach psychicznych na dziecięcym stopniu rozwoju. Dla wychowania, które ma właśnie pomagać dziecku w przejściu od stanu dziecięctwa do stanu dojrzałości intelektualnej i moralnej, wynika stąd wniosek, że główne jego zadanie polega na systemie sublimowania a nie stosowania „karności" w sensie przymusu, oraz wniosek drugi, że miara niezbędnego zresztą przymusu musi być ściśle dostosowywana do indywidualnej „wytrzymałości" wychowanka czyli do jego ogólnej konstytucji neuropsychicznej.

2) Niezmiernie ważną rolę w omawianym procesie odgrywa osoba wychowawcy, a mianowicie a) jako żywy wzór i wcielenie dojrzałości, do której dąży popęd rozwojowy dziecka; to też wszelkie obniżanie roli wychowawcy i ściąganie go na poziom „koleżeństwa" jest wręcz szkodliwe, gdyż pozbawia dziecko owego wzoru, stanowiącego niezbędny pion dla jego chwiejnej psychiki; b) jako autorytet, który, oceniając zapomocą uznania i potępienia, nagan i pochwał postępki i poczynania dziecka, przyczynia się nietylko do jego uświadomiania praktycznego i moralnego, ale i do ogólnego jego rozwoju duchowego, oczywiście pod warunkiem, że owe nagany i pochwały znajdą istotnie oddźwięk w duszy dziecka, co znowu wymaga stosunku między dzieckiem a wychowawcą, opartego na dwu zasadniczych uczuciach tj. miłości i szacunku.

Tyle najogólniej o wychowaniu pozytywnem, wytwarzającem wraz z ogólną strukturą osobowości duchowej także ową karność wewnętrzną. Jakoż w tym sensie mówimy raczej o wychowaniu moralnem wogóle, aniżeli o „karności", jako specjalnym jego dziale, mającym na celu kształcenie „karności wewnętrznej". W specjalnem natomiast znaczeniu, obejmującem, jak z powyższych uwag wynika, nie całą i nie pozytywną stronę „wychowania karnego", lecz tylko jakby negatywną jego stronę, mówimy

o karności, mając na myśli postępowanie wychowawcze wobec t. zw. niekarnych postępków wychowanka. Oba te typy karności omówimy bliżej w następnych rozdziałach.

III.

Karność na terenie szkoły.

Na terenie szkoły, jako terenie wychowania zbiorowego, zagadnienie karności, które rozpatrywaliśmy dotychczas w pewnem jakgdyby oderwaniu od rzeczywistych warunków wychowania, przyjmuje szczególną postać, wymagającą osobnego omówienia.

Postać tę możemy nazwać karnością społeczną, gdyż istota jej polega na konieczności podporządkowania się jednostek ogólnemu ładowi, wynikającemu z faktu życia i pracy zbiorowej w grupie (klasie, wzgl. szkole), oraz z ustalonego zgóry planu i programu tej pracy, a określonemu mniej lub więcej w postaci pewnych norm i reguł postępowania. To też dopiero w szkole wytwarza się w całej pełni sytuacja, w której sprawa karności, tak ważna potem w życiu społecznem, narodowem i państwowem, nabiera szczególnie ostrych konturów i w której przeto kształcenie jej staje się nietylko środkiem do utrzymania ładu, niezbędnego dla osiągnięcia celów specyficznie „szkolnych“, lecz środkiem wychowania wogóle, a w szczególności wychowania społecznego.

Nie dziw, że już od najdawniejszych czasów z pojęciem „szkoły“ łączyło się zawsze i ściśle pojęcie karności, tak czy owak pojętej, zależnie od ogólnego ducha pedagogicznego, panującego w danym okresie, a zwłaszcza od tła socjologicznego. Wystarczy porównać pod tym względem karność w rodzinach i „szkołach“ ludów pierwotnych i patrjarchalnych, w szkołach zakonnych, w szkołach państw absolutnych z szkołami społeczeństw liberalnych i demokratycznych, tj. hołdujących zasadzie swobody i samodzielności indywidualnej.

Nie wdając się w szczegółowe rozważania historyczne i socjologiczne,*) ujmiemy to zagadnienie, porównując rolę karności w szkole „tradycyjnej“ i w szkole „nowoczesnej“. Zasadniczo bowiem w jednej i drugiej karność zachowuje swą wartość, zarówno jako nieodzowny warunek pracy i życia zbiorowego wychowanków, tudzież jako środek, a zarazem jeden z istotnych

*) Por. Florjan Znaniecki: *Socjologja wychowania.* T. I i II.

celów ogólno-wychowawczych. Jedna i druga tedy dąży do wytworzenia w swych wychowankach karności, jako ogólnej zdolności do powściągu względ. postępowania normatywnego, albo inaczej a konkretniej: jako pewnej zasadniczej postawy do 1) koordynacji wól jednostkowych oraz 2) do podporządkowywania (subordynacji) swej woli i czynów indywidualnych pod normy i nakazy ogólno-społeczne. Różnica jednak — i to jedna z najbardziej istotnych — między szkołą tradycyjną a nowoczesną polega 1) na różnicy stopnia karności, 2) jej typu i 3) metod jej kształcenia.

W szkole tradycyjnej karność stanowiła niemal całkowity i główny cel wychowania; typ jej możemy określić jako „karność zewnętrzną“ a metodę jako „negatywną“. Pozostawało to w niewątpliwym związku z całym szeregiem takich czynników, jak niedostateczna znajomość psychologji dziecka i socjologji wychowawczej, ale przedewszystkiem z patrjarchalnym, stanowym, absolutnym, a tem samem sztywnym charakterem ustroju społecznego i państwowego oraz ze stanowiskiem jednostki, podporządkowanej bezwzględnie zasadom ustrojowym. W tych warunkach szkoła dawna, nie troszcząc się zgoła o wolę jednostkową swych wychowanków, traktując ich przedewszystkiem jako mniej lub więcej bierny element społeczny, dążyła do wyrobienia w nich karności głównie zapomocą tłumienia w nich tendencyj osobniczych systemem sankcyj i kar, i wytwarzania w nich w ten sposób wspólnych, gromadnych nawyknień, zmierzających zasadniczo w kierunku bezwzględnego posłuszeństwa wobec władzy oraz odpowiedniej techniki w wykonywaniu tego obowiązku. W ten sposób powstawała karność „zewnętrzna“. Nazwa jej tłumaczy się poniekąd tem, że stanowi ona jakgdyby sztuczną nad- czy raczej przybudowę, zewnętrznie tylko osadzoną na psychice wychowanka. Mówiąc w terminach psychologicznych, składa się na nią zespół wymuszonych sankcjami zewnętrznemi nawyknień, tworzących zautomatyzowaną do pewnego stopnia postawę. Postawa to niezespolona z całością struktury duchowej człowieka, odczuwana przez nią jako obca, nie uznana przez „wolę“ tj. przez osobowość człowieka, gdyż utrzymywana jedynie siłą obawy i przymusu, a w swej istocie negatywna tj. nastawiona przedewszystkiem na niedziałanie, na unikanie czynów zakazanych. Z automatycznego charakteru takiej

karności wynika niewątpliwie pewna jej sprawność i ścisłość, pożądana jednak jedynie ze stanowiska sztywnego ustroju społecznego, do którego miała być przygotowaniem, przyczem z drugiej strony przyznać jej można ateli tylko charakter raczej zbiorowy, tj. polegający na zewnętrznej jednorodności reakcyj danej grupy, aniżeli prawdziwie społeczny tj. wypływający z wspólnego wewnętrznego przeświadczenia o wyższości dobra ogólnego nad względami indywidualnemi i konieczności dobrowolnego podporządkowywania ich normom ogólnym.

Zgoła inaczej przedstawia się sprawa karności w szkole nowoczesnej. Zmienił się bowiem zarówno sam ustrój społeczny, w kierunku spotęgowanej zmienności i niewspółmiernie większej złożoności, tudzież pogłębienia więzi społecznej, jakoteż stosunek jednostki do społeczeństwa w kierunku większej emancypacji jej z więzów grupy i uznania jej samodzielności i godności.*) Zmienione te warunki wywołały potrzebę nowej karności, nowej w sensie istoty jej psychologicznej i w sensie metody. Co do pierwszej, dawna karność zewnętrzna okazuje się niewystarczającą ani pod względem pedagogicznym, ani społecznym, konieczną natomiast staje się karność 1) zgodna z osobowością człowieka, tudzież 2) zależna od jego woli i inteligencji. Postawa to zgoła odmienna od dawniejszej. Istotę jej bowiem stanowi nie automatyzm nawyknień heteronomicznych, lecz pewien zasób dobrowolnie i świadomie przyjętych maksym czy dyrektyw postępowania z jedną najogólniejszą i centralną na czele: „Należy postępować w każdej sytuacji zgodnie z nakazami istotnego dobra społecznego". I tu wprawdzie działa i działać musi automatyzm nawyknień, lecz nawyknień autonomicznych tj. nabytych w drodze aktów dobrowolnych. Taka karność będzie karnością wewnętrzną t. zn. postawą scaloną i zestrukturyzowaną z osobowością człowieka, niejako w nią wcieloną, a tem samem nietylko trwalszą od zewnętrznej, zależnej zawsze od istnienia „zewnętrznego" motywu obawy, lecz i moralnie wyższą, gdyż odpowiadającą naczelnym postulatom etycznym: dobrowolności i odpowiedzialności człowieka za swoje postępki.

---

*) Pod tym względem zresztą dokonywa się w ostatnich czasach dalsza, do pewnego stopnia regresywna przemiana, jak tego dowodzi ustrój faszystowski i sowiecki.

Nie ulega tedy wątpliwości, że karność wewnętrzna, do której dąży szkoła nowoczesna, stanowi nietylko formę lepiej przystosowaną do nowych warunków życia, lecz także moralnie i pedagogicznie doskonalszą.

Chodzi tylko o to, w jaki sposób szkoła może i powinna tę karność wyrabiać w swych wychowankach, chodzi o metodę karności wewnętrznej.

Otóż pod tym względem istnieją, jak wspomnieliśmy, — przynajmniej w teorji — dwa rozbieżne kierunki. Jeden, bardziej radykalny, chciałby całkowicie usunąć metodę karności, zwaną przez nas negatywną wzgl. heteronomiczną, a uznaje wyłącznie metodę pozytywną wzgl. autonomiczną zarówno w kształceniu karności, jako też zwłaszcza w zwalczaniu t. zw. niekarności. Za podstawową i zupełnie wystarczającą formę pozytywnego kształcenia karności kierunek ten uważa życie dzieci w zorganizowanej grupie, czyli „samorząd“ w najogólniejszem tego terminu znaczeniu. Objawy niekarności zaś uważa jedynie za naturalne objawy przejściowe, rozwojowe lub quasi — patologiczne, i nietyle chce je zwalczać, ile raczej „leczyć“ i to nie zapomocą kar, które uważa wręcz za szkodliwe, lecz zapomocą odwoływania się do „pozytywnych“ popędów i uczuć dziecka, jak dobroć, instynkt społeczny, uczucie godności własnej itd. wzgl. miłość i szacunek dla wychowawcy, lub też zapomocą odpowiedniej eksploracji psychanalitycznej. Drugi kierunek natomiast, bardziej umiarkowany, uważa za niezbędne połączenie obu tych metod, przyczem i on, nie wyłączając metody negatywnej, akcentuje, jako ważniejszą, metodę pozytywną. Pierwszy, jak z powyższego widać, opiera wychowanie na zasadzie „swobody“, drugi z zasadą swobody łączy również zasadę „przymusu“.

Zagadnienie to dotyka zatem najbardziej zasadniczego problemu wychowawczego, i dlatego poświęcić mu możemy w tym związku tylko kilka uwag niezbędnych.

Zwolennicy bezwzględnej swobody w wychowaniu wierzą, że z jednej strony samo życie w gromadzie (klasie), z drugiej zaś przyjęta przez nich metafizyczna hipoteza „dobroci“ natury dziecka okażą się dostatecznemi czynnikami dla wytworzenia „karności wewnętrznej“. Przymusu i oni wprawdzie nie usuwają całkowicie, wcielają go jednak niejako w samą strukturę gromadz-

kiego życia dzieci, i dlatego za jedyną pozytywną formę wychowania wogóle, a w szczególności kształcenia karności, uważają t. zw. samorząd. W ramach samorządu wracają sankcje i kary (a więc metoda negatywna), ale w postaci zasadniczo odmienionej przez fakt, że źródłem ich nie jest obcy dziecku autorytet wychowawcy, że więc przestają one być czemś z zewnątrz narzuconem, lecz że stanowią tylko konsekwencję przyjętej raz dobrowolnie zasady i formy życia zbiorowego.*) Uznając w zasadzie słuszność tej tezy, niesposób jednak nie dostrzec słabych jej stron, wiążących się głównie z jej radykalną wyłącznością.

Pomijam, że zasada „dobrowolności“ nie da się przecie faktycznie zastosować do wszystkich członków samorządu, istnieje bowiem zawsze pewna ilość „zniewolonych“, że dalej o prawdziwej, nie sugerowanej dobrowolności u dzieci może być mowa dopiero na tym stopniu rozwoju, na którym istnieje już „zmysł społeczny“ (esprit de corps) wzgl. „świadomość społeczna“ (conscience collective) tj. nie wcześniej, jak ok. 10 roku życia, że tedy w okresie wcześniejszym musi być stosowana inna zasada, a mianowicie zasada autorytetu, prowadzenia czyli „przymusu“, pomijam te i inne względy, a zatrzymam się jedynie na owej optymistycznej wierze w samorzutnie jakoby dokonujący się w ramach grupy samorządowej rozwój pojęć moralnych i społecznych, a w szczególności postawy karnej.

Pogląd ten, abstrahując od jego metafizycznego podłoża, popełnia, jak się zdaje, dwa zasadnicze błędy: jeden odnośnie do istoty wychowania wogóle, drugi zaś odnośnie do istoty samego samorządu. O pierwszej była już mowa w rozdziale „Karność ze stanowiska funkcji wychowania“, na który się tu powołujemy, o drugim jeszcze słów parę. Oto t. zw. samorząd uczniów w ramach szkoły nie przestanie nigdy chyba, zdaniem naszem, być cennym coprawda, ale tylko częściowym i to w istocie swej sztucznym środkiem wychowania. Naprawdę bowiem wychowywać, kształtować, urabiać człowieka może tylko życie rzeczywiste, poważne, tj. mające za sobą naturalne sankcje bolesnych następstw

---

*) Jeszcze radykalniej postępują niektórzy zwolennicy t. zw. „psychologji indywidualnej“ (Adlera), lub tacy pedagogowie, jak J. Korczak, którzy kar za przewinienia prawie całkowicie nie uznają, zastępując je przez „kurację“ psychoindywidualną lub przez akty „przebaczania“ zbiorowego.

za wszelkie błędy i „przewinienia". To też tylko w naturalnych, pozapedagogicznych grupach młodzieży, jakie reprezentują np. tak zwane bandy dziecięce, kluby, tajne stowarzyszenia młodzieży itd., organizacja samorządu okazuje w całej pełni swój (tak czy owak zresztą) kształtujący, a więc i karno-twórczy wpływ na swych członków. Natomiast organizacja samorządowa uczniów nie zdoła zapewne nigdy osiągnąć owej zwartości, naturalności i powagi realnej, jaką mają organizacje naturalne. Będą to bowiem zawsze twory sztuczne do pewnego stopnia, jeśli nie wręcz narzucone, to przynajmniej poddane młodzieży przez wychowawców i utrzymujące się przedewszystkiem dzięki stojącemu poza niemi i choćby niewidocznie kierującemu niemi autorytetowi szkoły, która przecie z natury rzeczy nie może wyrzec się tego prawa kontroli i kierownictwa. Otóż fakt ten nie da się mimo najdalej nawet posuniętego taktu i zręczności kierowników szkoły usunąć ze świadomości młodzieży szkolnej, i on to właśnie wnosi *a priori* w samorząd szkolny ów pierwiastek sztuczności, o który się też często te samorządy ostatecznie rozbijają, o ile nie wiodą żywota tylko pozornego lub — nie żyją naprawdę, wszelako tylko dzięki szczególnie pomyślnym warunkom. Zrozumieli to niektórzy radykalni zwolennicy zasady swobody (jak np. Tołstoj, hamburski „Wendekreis" i i.) i próbowali uczynić z samorządu rzecz - serjo tj. pozostawili młodzieży nieograniczoną swobodę samoorganizowania się w ramach szkoły. Eksperymenty te jednak kończyły się, jak wiadomo, zawsze niepowodzeniem. Dowodziło ono w sposób niezbity, że młodzież szkolna, pozostawiona jedynie samej sobie, niezdolna jest jeszcze do całkowitego życia samorządnego a zarazem czyniącego zadość wymaganiom wychowawczym, i potwierdzało w ten sposób wniosek, wynikający z analizy wychowania, że wychowanie stanowi syntezę swobody i przymusu (kierownictwa), w zastosowaniu zaś do naszego zagadnienia, że wyrobienie w młodzieży karności wewnętrznej (i to szczególnie wewnętrznej właśnie) wymaga obok metody pozytywnej także negatywnej, obok autonomicznej także heteronomicznej.

Dla szkoły wynika stąd wniosek *a fortiori*, by w kształceniu karności nacisk główny kładła wprawdzie na metody pozytywne i autonomiczne, do których zresztą obok samorządu w najrozmaitszych jego odcieniach i możliwościach wypadłoby zaliczyć jeszcze

i inne formy, jak gry zbiorowe, harcerstwo, stowarzyszenia młodzieży itd., przy tem wszystkiem jednak nie zaniedbywała również metod negatywnych i heteronomicznych.

Ponieważ metody te zarówno ze względu na ogólny charakter karności szkolnej, jako też na specjalne jej stanowisko w ramach dotychczasowej, mimo wszystko wciąż jeszcze w dużej mierze „tradycyjnej" szkoły, odgrywają rolę znaczną, a nieraz przesadną, przeto poświęcimy jej w następnych rozdziałach nieco obszerniejsze uwagi, wiążąc je z zagadnieniem kary.

IV.

Istota kary.

A. KARA W ZNACZENIU PRAWNEM.

Mówiąc o karze, należy uświadomić sobie przedewszystkiem różnicę, która istnieje między karą, jako pojęciem sądowo-prawnem, a karą, jako pojęciem pedagogicznem. Dla uwydatnienia tej różnicy przytoczyć chcemy kilka określeń znakomitego teoretyka prawa Dr. Henryka Lammascha*), odnoszących się do istoty kary ze stanowiska prawnego.

„Przyczyna, dla której pewne czyny lub zaniechania zagrożone są karą, tkwi w szkodliwych działaniach fizycznych i psychicznych, które one wywierają, lub przynajmniej mogą wywierać i to nietylko na poszczególne jednostki, lecz na społeczeństwo wogóle. Terminem, ulubionym obecnie, określa się szkodliwe działania owych czynów, jako ich charakter antyspołeczny."

„Tylko zachowanie się człowieka, objawiające się w świecie zewnętrznym (czyn zewnętrzny lub nazewnątrz działające zaniechanie), może uzasadnić karę. Za myśli lub wewnętrzne zamiary, o ile nie został podjęty zły czyn zewnętrzny lub o ile nie zostało zaniechane coś, co jest prawem przepisane, nikogo nie można pociągać do odpowiedzialności."

„Kara jest to zło, którem państwo grozi sprawcy zbrodni, ażeby przez zagrożenie i wykonanie tego zła zmniejszyć szkodliwe skutki społeczne zbrodni wykonanej a zarazem umniejszyć niebezpieczeństwo dokonania przyszłych zbrodni. Chociaż w wyższem zrozumieniu kara jest dobrodziejstwem nietylko dla społeczeństwa, lecz nawet dla dotkniętego nią, to jednak przedewszystkiem

*) Dr. Heinrich Lammasch: *Grundriss des Strafrechtes*, IV wyd. Lipsk 1911.

jest ona dlań obrażeniem, złem, którego doznaje z powodu czynu przezeń dokonanego O tyle też jest ona dla złoczyńcy odwetem za zło, które wyrządził, i to odwetem, pozostającym w pewnym stosunku do popełnionego przezeń pogwałcenia prawa. Jako zło, kara nie może być celem dla siebie. Jej zadanie polega na tem, by z jednej strony szkodliwe działania psychiczne, które każda zbrodnia spełniona wywołuje w całem społeczeństwie a szczególnie w dotkniętych przez nią osobach, w miarę możności usunąć przez przeciwdziałanie państwa, z drugiej zaś strony bezpośredniem oddziałaniem na osobowość mającego być ukaranym powstrzymać lub mniej prawdopodobnem uczynić dokonanie przezeń nowych zbrodni, którychby się z jego strony obawiać należało."

W określeniach tych moment wychowawczy, jak widzimy, pozostaje na planie ostatnim — i dopiero w nowoczesnem prawodawstwie poczyna większą zyskiwać wagę. Zwolennicy reformy prawa i systemu karnego występują właśnie przeciwko karze, pojętej jako wyłącznie społeczna reakcja, w której przejawia się atawistyczny refleks instynktu mściwości, i w której ogół, strzegąc swych praw i swego dobra, karze przedewszystkiem sam czyn, mając na względzie jego skutki zewnętrzne, nie uwzględniając zaś w dostatecznej mierze osoby samego winowajcy.

B. KARA W ZNACZENIU PEDAGOGICZNEM.

A właśnie w tem wychowawczem działaniu kary na wewnętrznego człowieka wyczerpuje się w zupełności znaczenie jej w systemie środków pedagogicznych. Szkoła bowiem nie stanowi żadnego samoistnego porządku prawnego, stojącego niejako nazewnątrz samych uczniów: wszak istotą szkoły — sam uczeń, celem jej — dusza ucznia. Odpada tu tedy tyle w prawodawstwie naukowem doniosłości posiadająca kwestja odpowiedzialności wzgl. kwestja determinizmu, ile że nie chodzi tu o bezwzględną sprawiedliwość, jako o absolutne uprawnienie do kary za winę, jak raczej o jej skuteczność wychowawczą. Już w prawie karnem usuwa się dziś zasadę bezwzględnej sprawiedliwości, wyrażającą się w maksymie: *pereat mundus, fiat iustitia!**) (kategoryczny imperatyw Kanta, przeniesiony w dziedzinę prawa), zastępując ją maksymą: *fiat*

*) Świat niech nawet zginie, byleby sprawiedliwości stało się zadość!

*iustitia, ne pereat mundus!**) (Hye.) Otóż ten właśnie moment celu decyduje wyłącznie w karności szkolnej. W zasadzie zatem należałoby mówić o karze szkolnej, karze pedagogicznej, jedynie — podług Prodingera**) — jako o środkach poprawy. Boć o tę poprawę chodzi wyłącznie w wychowaniu, obojętną zaś niemal jest rzeczą, jakim sumptem „kary" skutek ten osiągniemy, obojętnym sam wymiar kary. Zasada sprawiedliwości zatem, jako podstawa kary, odpada w pedagogji niemal zupełnie; w jej miejsce wchodzi „miłość dusz".***)

A przeto i o kodeksie kar, ustosunkowanym schematycznie wedle jakości i stopnia przewiny, nie może być w pedagogji mowy, gdyż jedyne kryterjum w wymierzaniu „kary" stanowi jej skuteczność, ta zaś zależy wyłącznie od indywidualnej psychiki „przestępcy" czy też raczej „błądzącego". Do tej więc „miłości dusz" i dusz tych znawstwa czyli do psychologji ściąga się „karność szkolna", najgłębiej pojęta.

Jasną jest rzeczą, że chodzi tu wyłącznie o podmiotową psychologję kary t. j. istotę jej, przebieg i następstwa w psychice osobnika karanego.

1. Kara represyjna.

Istotą kary jest uczucie cierpienia, wywołane w pewien szczególny sposób u przestępcy w związku z świadomością winy. W używanej najczęściej w szkole karze represyjnej analiza psychologiczna wykrywa przedewszystkiem a raczej niemal wyłącznie uczucie obawy. Obawa jednak opanowuje jedynie centra motoryczne i wstrzymuje je od uzewnętrznienia się w formie karygodnych postępków, jako pociągających za sobą przykre następstwa. Poza tem samo psychiczne życie wychowanka nie doznaje żadnych zmian moralnych, chyba tylko, że szczelniej się w sobie zamyka, względnie, że szuka ujść takich i w takich warunkach, któreby nie pociągały za sobą „kary". Systemem takich kar stwarza się zatem złudzenie i pozór tak upragnionego — zwłaszcza w szkole — stanu, „że wszystko jest, jak należy". Stan ten bowiem ma dla nauki samej niechybnie pewną dodatnią stronę, jako że ład zewnętrzny i spokój stanowią pożądany wa-

*) Niech dzieje się sprawiedliwość (po to tylko), ażeby świat nie zginął!
**) Prodinger: Was ich mit der Schulgemeinde will? (Pola 1909).
***) J. Wł. Dawid: *O duszy nauczycielstwa.*

runek nauczania. Stąd też taka u nauczycieli skłonność do oddawania się powyższej iluzji. Nęci też kara niejednokrotnie złudzeniem doraźnej szybkości skutków, a chociaż ten właśnie wzgląd powinien budzić u pedagogów duże wątpliwości, ile że wszelkie prawdziwe i głębokie zmiany i przekształcenia wewnętrzne wymagają dłuższego czasu i pracy, to jednak złudzenie to jest dla rodziców i nauczycieli tak przyjemne, a wobec nienormalnych najczęściej warunków szkolnych i gorączkowego tętna życiowego tak niemal że konieczne, iż zadowalają się oni i temi pozorami. Ponieważ jednak w wychowaniu chodzi nam nie o pozory i o zewnętrzne tylko przystosowanie się, lecz o sprawy o wiele głębsze, przeto nie wolno poprzestawać na nich pod grozą wypaczenia charakterów. A właśnie wszelka kara represyjna kryje w sobie to niebezpieczeństwo.

Oto stwarza ona u ukaranego przedewszystkiem hipokryzję tj. rozdwojenie między duszą a postacią zewnętrzną, intencją a czynem, myślą a słowem. Kłamstwo rozkrzewia się bujnie w życiu raz ukaranego delikwenta. Wobec wychowawcy - sędziego nałoży on maskę na twarz a ruchy swoje i czyny w promieniu jego kontroli przystosuje do jego życzeń. Instynktowne aktorstwo, tak właściwe młodemu wiekowi, poda mu tysiące środków, kostjumów i gestów, byle tylko rolę swą odegrać należycie. Tem swobodniej zato i swywolniej rozigra się i wydobędzie z pęt przyrodzony mu temperament, tem pełniejszy da upust swojej istotnej duszy, myślom i pragnieniom, pozbawionym hamulca, steru i kompasu, gdy znajdzie się poza obrębem czujności swego wychowawcy.

Zwłaszcza — i to jest niebezpieczeństwo wtóre — że w wychowawcy tym przestanie widzieć życzliwego i rozumnego człowieka oraz pełnego miłości i czcigodnego kierownika, lecz raczej pocznie w nim widzieć znienawidzonego i nienawistnego tyrana, człowieka, którego bać się potrzeba, gdyż karze i ma po temu władzę: a gdy raz i drugi maską obłudy uda mu się go oszukać i wywieść w pole, utraci wiarę również w jego wyższy i dojrzalszy rozum: w ten sposób zaś ustanie już wszelki wpływ wychowawczy, utraciwszy przewód i medjum samo, i rozpocznie się gra — rzecby można — humorystyczna, gdyby naprawdę nie była tak rozpaczliwie smutna i przerażająco groźna, ile że wszelka

akcja wychowawcy wsiąkać będzie odtąd w miałki grunt nieufności, nie budząc pożądanej reakcji.

Tak wielkie znaczenie w wychowaniu ma zaufanie i szacunek wychowanka dla wychowawcy, stwarzające jedynie rodzajne podłoże pod sugestywny zasiew pracy tego ostatniego.

Dalsze niebezpieczeństwo łączy się z samą psychologiczną istotą kary represyjnej. Istota ta jest nawskroś negatywna. Zadanym bólem powiada woli: „nie czyń tego". System kar represyjnych, stosowany bez równoczesnej pedagogji pozytywnej, skończyłby się zupełnem bankructwem woli, któraby wiedziała, co jej zabroniono, lecz, jak człowiek ślepy i chromy, aniby dróg własnych nie znała, aniby niemi pójść nie miała już mocy. Jeden jest tylko moment nawet w karze represyjnej, ożywiający do pewnego stopnia wolę, mianowicie ten, że w walce z instynktem czy popędem przyrodzonym, domagającym się bezwzględnie przejścia w ruch i czyn, wola pod grozą zawieszonej kary opanowuje je i tłumi. Wszelako walka ta i towarzyszące jej uczucia pozbawione są zgoła cechy etycznej. Albowiem owa walka wewnętrzna z popędami (choćby zwycięska) pod wpływem obawy kary nie toczy się bynajmniej pod hasłem wartości wyższej, gdyż przyświeca jej tylko jeden cel: chęć uniknięcia kary.

Woli tej brak też i drugiego jeszcze znamienia etycznego: tj. wolności i samodzielności. Nie z własnego bowiem natchnienia, nie z pełni mocy i tęsknoty za czynem i samodoskonaleniem się podejmuje ona ową walkę, jeno pod obuchem musu czy pod kańczugiem lęku.

A wreszcie podkreślić należy jeszcze jedno, w czem owa negatywna natura kary represyjnej przejawia się w najgroźniejszej i najszkodliwszej postaci: jeśli bowiem indywidualnie najcenniejszą i społecznie najżywotniejszą właściwość charakteru stanowi owa żywa moc twórcza, pulsująca energją woli, potęga chcenia świadomego i „zestrzelonego w jedno ognisko" z uczuciem i myślą, kierownicza i władcza zdolność stanowienia i realizowania tychże postanowień w formie męskich, dojrzałych i etycznie cennych czynów, słowem: samotwórczość etyczna, i jeśli tę samotwórczość budzić, ożywiać i prześwietlać świadomością wartości i techniki czynu (wzgl. pracy) pedagogja wogóle a moralna w szczególności musi uważać za najważniejsze swoje zadanie,

to kara represyjna w swej istocie jest skrajnem zaprzeczeniem i śmiertelnym wrogiem zadań tych i celów: zabija bowiem i traci u samych korzeni żywe pędy woli, stępia i niszczy ośrodki psychiczne, z których rodzą się wolne akty czynnej energji, tłumi owe wiecznie młode źródła, z których samorzutnie tryska prąd życia duchowego. Tak więc kara represyjna, rozpatrywana ze stanowiska zadań wychowawczych i poddana analizie psychologicznej, wykazuje same prawie walory ujemne. Zewnętrzna doraźność skutków oraz przestroga na przyszłość — oto jedyna może wartość jej praktyczna.*)

2. Kara ekspiacyjna.

Na szczęście kara może zawierać jeszcze inny moment, który może uczynić z niej jeden ze środków, kształcących charakter, włączając ją tem samem w całokształt pedagogji moralnej, a mianowicie pokutę. I oto tylko taka kara ekspiacyjna, kara-pokuta ma wartość pedagogiczną. Staje się ona punktem wyjścia dla świadomości etycznej, że istnieje w świecie pewien stały, nienaruszalny porządek moralno-prawny, którego przekroczenie wymaga ekspiacji czyli innemi słowy: że dobro ogólne i dobro duszy zasadza się na pewnym wyższym ładzie, którego zaburzenie — a więc wina jako przestępstwo — wymaga podwójnego zadośćuczynienia a mianowicie: czynnej pokuty jako częściowej naprawy zła wyrządzonego, a powtóre wewnętrznej dobrowolnej pokuty (skruchy) jako naprawy duszy, przełamania własnej słabości. Kara więc, jako pokuta, powinna zawierać oba te składniki tj. nakładać na delikwenta odpowiednią pracę, ciężar, obowiązek

*) Do tych samych naogół konkluzyj dochodzi w poglądzie na karę (n. b. represyjną) James Sully (*Psychologja wychowawcza*. Warszawa 1905, str. 453). Oto jego słowa: „Przedewszystkiem wszelka kara, rozpatrywana z pewnego punktu widzenia, jest złem. Jest ona wyrządzeniem przykrości, a przykrość, jako taka, jest złem bez względu na jej wyniki. Co więcej, dąży ona początkowo do wywołania pewnych złych następstw. I tak jest ona zdolna, przynajmniej z początku, wywołać rozdział między rodzicami lub nauczycielem a dzieckiem, a przez to zakłócić ten sympatyczny stosunek, który jest podstawą wychowania. Jest ona następnie w wielu swych formach do pewnego stopnia upokarzającą przez swój charakter poniżający, dający poznać dziecku wyższą władzę dorosłego „olbrzyma“ w sposób, który budzi nienawiść i duch buntu.

Można dodać, że kara w najlepszym razie ma ograniczony zakres działania. Sama w sobie, jako rodzaj przykrości, jest ona raczej powstrzymująca, niż pobudzająca i wychowująca; a nawet wtedy, gdy celem jej jest pobudzenie, jak w karze za nieodrobienie wyznaczonego zadania, obawa nie podniesie nigdy pilności dziecka poza punkt ściśle wymagany“.

(rekompensatę), któremiby wyrównał krzywdę czy wyrządzoną szkodę, a nadto, jako ekspiacji moralnej, winna żądać cierpienia wewnętrznego, jako przeświadczenia o własnej winie i żalu z powodu jej popełnienia.

Tak pojęta kara przestaje być owym przez nowoczesne teorje prawa karnego potępianym odruchem dziedzicznej mściwości społecznej, a zyskuje pełne uprawnienie w intencjach nawskroś humanitarno-wychowawczych; taką też karę ma na myśli Foerster, gdy twierdzi, że „bez kary niema wychowania“ i gdy przypisuje jej trojakie oddziaływania*), a mianowicie:

1. Gdy całe wychowanie jest wdrażaniem jednostki do objektywnego ładu (rzeczywistości społecznej), panującego w świecie, kara (jako ból) jest manifestacją i reakcją tego ładu w chwili, gdy jednostka (dziecko) ład ten zaburza, rozpościerając swoje „ja“ poza jego granice. Z tego punktu widzenia zbytnia litość i pobłażliwość, rozczulająca się nad przestępcą i uwalniająca go w imię humanitarności od wszelkiej kary, jest nawskroś niepedagogiczna, albowiem pozbawia go możności zetknięcia się ze światem realnym i nie kształci w nim niezbędnej zdolności do osądzania własnych postępków.

2. Karę należy wywodzić i gruntować nietylko na celach gromadzkich, jako reakcję społeczną, lecz, wnikając w głąb duszy samego winowajcy, należy w niej widzieć najosobistszą potrzebę pokuty, właściwą i przyrodzoną każdemu przestępcy. W tej potrzebie pokuty przejawia się wyższość naszego „ja“ duchowego nad popędami niższemi i imanentna moralność głębszej naszej jaźni, domagającej się kary za każdy grzech, pokuty za każdą winę, i pragnącej ekspiacji oraz rehabilitacji za zbrodnię, bo tylko prawdziwa i żarliwa pokuta może odrodzić „człowieka wewnętrznego“. Jak głęboko tkwi ta potrzeba pokuty w sercu przestępców, o tem wiedzą wszyscy, którzy zetknęli się bliżej z tym światem. Jest ona nieraz tak przemożna, że skłania winowajcę do wydania się w ręce sprawiedliwości, lub sama sobie wymierza i nakłada karę. (Edyp, dokonujący na sobie samooczyszczenia z grzechu!)

3. Wreszcie taka kara działa nietylko powstrzymująco i hamująco, lecz i pobudzająco, godząc bowiem we wolę, tj. wiążąc

*) Wykład o wychowaniu moralnem w uniwersytecie wiedeńskim w r. 1914.

ją i karząc, uznaje w niej zarazem źródło i ognisko twórcze wszelkiego czynu a tem samem wzmacnia w winowajcy poczucie woli, jako ośrodka całej osobowości, gdy tymczasem bezkarność osłabia je i decentralizuje osobowość. Dlatego kara, odczuwana choćby nieświadomie przez przestępcę jako dobrodziejstwo, budzi w nim wdzięczność dla karzącego.

Na pytanie tedy: czy wogóle karać należy, otrzymujemy odpowiedź dodatnią, oczywiście z tem zastrzeżeniem, że niewątpliwie główny nacisk w wychowaniu należy kłaść nie na karę, lecz na pozytywne środki wychowawcze. (D. C. N.)

Warszawa. Dr. Józef Mirski.

NOWA METODA W NAUCE ŚPIEWU.

W dobie obecnej zaczynają podnosić się głosy o konieczności większego zwrócenia uwagi na właściwości duchowe młodzieży, o zaszczepieniu w wzrastającej duszy uczuć szlachetnych i pięknych. Wszystkie kongresy wychowawcze podkreślają z całym naciskiem nieodzowność budzenia w młodem pokoleniu uczuć estetycznych.

Przełom ten ma się dokonać nie przez specjalne wykłady z tej dziedziny, ale przez wyzyskanie czynników estetycznych, tkwiących w każdym przedmiocie nauczania, i wprowadzenie w mury szkolne atmosfery piękna. Wychowanie estetyczne ma wykształcić nowy typ człowieka, otrząśniętego z powojennej psychozy, ma obudzić w nim dawne umiłowanie szlachetnych dążeń, wyrwanych z duszy w latach ostatnich. Należy budować kulturę, która musi przechodzić szeregi pokoleń, aż stanie się nieodłączną cechą narodu.

Sferę uczuć i wewnętrznej oglady kształci się w dobie dzisiejszej przez „umuzykalnianie“ dziecka. Zagadnienie to przechodziło różne koleje. Dawniejsza muzykalność była ograniczona do zdobycia większej lub mniejszej techniki gry fortepianowej, gdyż tego wymagała konwencjonalność. Dzisiaj zapatrywania się zmieniły. Być muzykalnym, to nie znaczy wyłącznie umieć grać na jakimś instrumencie, lecz umieć odczuć i zrozumieć treść muzyki. Muzykalny jest ten, w którego duszy — przez muzykę — rodzą się te same lub podobne uczucia, jakie przeżywał kompozytor, pisząc dany utwór, lub przeżywa — wykonując. Gdy niema tego ścisłego kontaktu między wykonawcą

a słuchaczem, zradza się widmo przykre, potęgujące obojętność dla rzeczy wzniosłych i pojmowania abstrakcyj.

Szkoła dzisiejsza wchodzi na nowe tory umuzykalniania swoich obywateli, rozumiejąc, że tego wymaga ich dobro i całokształt wychowania. Pojęcie „umuzykalnianie“ należy sobie dobrze uprzytomnić i nigdy nie zacieśniać do wąskich ram wyłącznego śpiewania w klasie. Szkoła, wprawdzie, nie rozporządza wielkim aparatem, ani odpowiednim czasem, jaki dla zrealizowania tego zagadnienia byłby potrzebny, jednak przy dobrej woli i pewnej dozie własnej inwencji można pracę z pożytkiem kontynuować. W tym celu ogromna większość nauczycieli śpiewu musi radykalnie zmienić swoją metodę nauczania.

Śpiew w szkole przestaje być małoznaczącym przedmiotem, nabiera powagi i równouprawnienia. Nauczycielstwo, które samo zaniedbywa tak poważny czynnik kulturalny i zezwoliło na jego poniewierkę, powinno nadrobić zaległości i pracę swą odtąd oprzeć na podłożu krytycyzmu własnych poczynań.

Chcemy zacząć nową erę!

Ta nowa era została zainaugurowana Wszechpolskim Zjazdem Nauczycieli Śpiewu i Muzyki w Katowicach (14 marca rb.). Tam są zwrócone oczy każdego myślącego nauczyciela śpiewu i muzyki w Polsce, i stamtąd wieje zdrowa myśl, obleczona w realne kształty i wielkie nadzieje. Katowice są ożywione skrzętną działalnością wytrawnego znawcy Zachodu, instruktora muzycznego p. Karola Hławiczki, człowieka, który zgłębił istotę przeróżnych metod umuzykalniania młodzieży i jedną z takich metod, angielską *Tonic-Sol-Fa* przeszczepił z własnemi odchyleniami na polski grunt. Praca wydała obfity plon, czego dowodem były liczne pokazy lekcyj, prowadzone tą metodą na wyżej wspomnianym zjeździe. Młodzież śpiewała pięknie, wzorowy repertuar ojczysty był wyłącznym tematem, i przeróżne problemy techniki czytania nut pokonywano z zadziwiającą sprawnością. A więc nie rutyna, nie skamienienie przy jednej, w dodatku źle pojętej, metodzie daje owocne wyniki, ale myśl, ciągłe szukanie czegoś doskonalszego, gonienie za ideałem metody umuzykalniania dla polskiej rasy jest rękojmią zdrowego postępu. Inaczej nasze dyplomy będą świadectwem teorji, która nie poparta praktyką,

intuicją i krytycyzmem, stworzy z nich symbol zarozumiałego nieuctwa. Przystosowana przez Karola Hławiczkę do warunków polskich, metoda angielska *Tonic-Sol-Fa* ma w sobie tyle istotnych walorów, że powinien zainteresować się nią każdy nauczyciel.*)

Idzie ona po ziemiach naszych szeroką falą i, daj Boże, aby objęła najcichsze zakątki wiejskich izb szkolnych. Wniesie ze sobą ciepło i radość, wypędzi nudę i zgnuśnienie, otworzy dzieciom wrota do orjentacji w języku muzycznym. Wyobraźmy sobie nauczyciela, któryby uczył czytać sposobem starej scholastyki. Co stałoby się z nauczycielem, któryby popisywał się deklamacją uczniów, wyuczoną sposobem powtarzania za nauczycielem? Czy byłby to postęp, metoda? Na drugi dzień po wizytacji otrzymałby taki nauczyciel odprawę. A co dzieje się na terenie śpiewu, przedmiotu równie ważnego dla całości intelektu i duszy człowieka? Czy nie uczymy, jak przed stu i więcej laty? To ma być postęp? Kto chce być nauczycielem i wychowawcą XX wieku, ten musi uzbroić się w jego zdobycze. A każda praca lżejszą się wyda i stokroć przyjemniejszą, jeżeli towarzyszyć jej będzie piękna polska piosenka. Ona nastroi psychikę uczniów swobodnie i na naszą nutę, ożywi i pracy umysłowej doda impulsu. Więc zaglądnijmy każdy w swój system nauczania, czy nie zasklepiamy się zbyt jednostronnie, czy wszystkie władze duchowe i fizyczne dziecka rozwijamy równomiernie i czy stosujemy w swej pracy metody, oparte na zgłębionem podłożu.

Zdrowa metoda nauki śpiewu idzie do nas, jak powiedziałem, szeroką falą, starajmy się przyjąć ją życzliwie, a owoce nie dadzą na siebie długo czekać.

Poznań. Roman Heising.

---

*) Celem zapoznania Nauczycielstwa bliżej z nową metodą przeprowadzi autor artykułu, instruktor muzyczny m. Poznania, w porozumieniu z Kuratorjum O. S. Pozn., w dniu 8 maja rb. o godz. 17,45 odpowiednią lekcję śpiewu, która nadawana będzie przez Radjo Poznańskie.

Autor prosi o nadsyłanie szczerych uwag, czy i w jakim stopniu lekcja ta — tak pod względem metodycznym jak i technicznym (sposób podawania na falach radjowych) — dała korzyści. Adres: Poznań, ul. Poplińskich 12 Red.

Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa.

I.

Wiem, że powyższy nagłówek brzmi dziwacznie, zagadkowo, może nawet obrażająco, bo czyż są na ziemiach polskich nauczyciele, którzy nie pozwalają uczniom używać form i zwrotów, napotykanych w dziełach najlepszych współczesnych pisarzy?. Niestety! — są legjony... całe legjony!

W *Języku Polskim**) zamieściłem niedawno trzy rozprawki p. n. *Z pobojowiska błędów językowych***), dalsze pojawiać się będą w pewnych odstępach czasu.

Oto myśli przewodnie wszystkich tych rozprawek — rozwiążą one zagadkę tajemniczego nagłówka.

Jestem ciekawy, co odpowiadają nauczyciele języka polskiego na zapytanie rodziców ucznia, dlaczego szkoła nie pozwala młodzieży tak mówić i pisać, jak piszą wielcy współcześni mistrze słowa — jestem niezmiernie ciekawy, bo mądrze milczeć w takich wypadkach nie można, a zadowalająco odpowiedzieć, jest, jak mi się zdaje, rzeczą wprost niemożliwą. Mam na myśli tych nauczycieli, którzy prawidła gramatyczne uważają za niezawodny probierz poprawności językowej, oraz tych, którzy niewolniczo, bezkrytycznie ulegają wpływowi purystów, nie bacząc wcale na panujący zwyczaj językowy i wzory wybitnych współczesnych pisarzy.

*Każdy żołnierz nie umiera...****) — na szczęście nie umierają też wszystkie wyrazy i zwroty ostrzeliwane przez purystów. O tego rodzaju wyrażeniach zamierzam pomówić z Szan. Czytelnikami w szeregu rozprawek.

Nie brałem nigdy udziału w walce purystów i w tych rozprawkach nikogo nie zwalczam, nie podważam niczyjej powagi, nie narzucam nikomu własnych zapatrywań, nie chciałbym też nikomu sprawić przykrości — przeciwstawiam jedynie osobistemu poczuciu językowemu niektórych purystów zbiorowe poczucie językowe wybitnych współczesnych pisarzy****). Sądzę, że tego rodzaju oświetlenie rzeczy powinno rozwiać wszelkie wątpliwości, pogodzić zwaśnionych purystów i ostatecznie rozstrzygnąć sprawę poprawności omawianego wyrażenia. Nazwisk purystów rozmyślnie nie podaję, gdyż chodzi mi o rzecz, a nie o osoby.

Uwagi krytyczne, chociażby ujemne, przyjmę z wdzięcznością, proszę jednak zwalczać mię taką samą bronią, jaką ja wojuję, tj. odpowiednią liczbą przykładów, zaczerpniętych z dzieł wybitnych współczesnych pisarzy. Powoływanie się na prawidła gramatyczne jest bezcelowe z tej prostej przyczyny, że według wszelkiego prawdopodobieństwa znam je już od lat kilkudziesięciu, a powtóre

---

*) Dwumiesięcznik, organ Tow. Miłośników Języka Polskiego, wydawany z zasiłkiem Min. W. R. i O. P., oraz Komisji Językowej Pols. Akademji Um. — Administracja: Kraków, ul. Sławkowska (Pols. Akad. Um.) Przedpłata roczna zł 4.

**) 1930, str. 89 i 152; 1931, str. 52.

***) Początek piosenki żołnierskiej.

****) Zbiór przykładów z zakresu spraw językowych i ortograficznych, które spisuję od lat 30 kilku, obejmuje przeszło 240000 wyrazów i zwrotów.

dlatego, że tylko te prawidła mogą być probierzem poprawności językowej, które, jak to powyżej zaznaczono, są wiernem odbiciem panującego zwyczaju, a to należałoby wprzód dowieść w oświetleniu utworów współczesnych mistrzów słowa.*)

Ponieważ wszystkie powyższe rozprawki zmierzają do pogodzenia szkoły z panującym zwyczajem językowym, przeto postanowiłem zamieszczać zwięzłe ich streszczenia w *Przyj. Szk.*, o ile mi Szan. Redakcja miejsca nie poskąpi. Oczywista, że będę podawał tylko wyniki moich rozważań bez materjału dowodowego, tj. bez przykładów, zaczerpniętych z utworów najwybitniejszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Odbitki wszystkich tego rodzaju rozprawek, zamieszczonych w *Języku Polskim*, będę przesyłał Szan. Redakcji *Przyjaciela Szkoły*.

1. *Pytam (się), spytam (się), zapytam (się),* matkę czy matki?

Zagadnienie ważne, bo wyrażenia te są bardzo często używane. Niestety sądy purystów o składni powyższych słów są albo nieścisłe, albo wprost rozbieżne.

Czytelnik K. J. R. zwraca się z zapytaniem do redakcji pewnego perjodycznego czasopisma, jak należy mówić: *Pytam się ją* czy *jej?* Odpowiedź: „Prawidłowo tylko *ją,* bo *pytam się* ma przedmiot bliższy w 4 p., a dalszy także w 4 z przyimkiem *o (pytam się kogo o co).*" Po pewnym czasie w tem samem piśmie: „*Pytać (się).* Błądzimy, łącząc często w mowie i piśmie czasownik ten z biernikiem..." — Sprawa, tak jak widzimy, zagwożdżona beznadziejnie, bo ani w prawo, ani w lewo. Nie koniec na tem: jest w powyższem czasopiśmie jeszcze trzecia wskazówka pośrednia, ale i ta nie rozcina węzła, gordyjskiego, gdyż jest zbyt ogólnikowa, gołosłowna i odpowiada tylko cześciowo istotnemu stanowi rzeczy. Niewiadomo, co w skutkach szkodliwsze: jedna błędna wskazówka, czy też trzy sprzeczne? Z dwojga złego wybrałbym drugie, gdyż czytelnik, zniechęcony, zbity z toru, nie wiedząc, któremu puryście zaufać, pójdzie prawdopodobnie za głosem własnego poczucia językowego. Może zbłądzi, ale nie utkwi mu w pamięci prawidło, które wiodłoby go stale na bezdroża. Najgorzej, jeżeli nauczyciel języka polskiego, wprowadzony w błąd, prostuje (!) poprawne wyrażenia młodzieży szkolnej. Że to się zdarza, przekonałem się o tem niejednokrotnie.

Wobec takiego stanu rzeczy postanowiłem rozpatrzeć dokładnie tę sprawę w oświetleniu zbiorowego poczucia językowego najwybitniejszych współczesnych pisarzy. Oto prawidło, odzwierciedlające panujący obecnie zwyczaj językowy, oparte na 253 przykładach: Czasowniki *pytać, spytać, zapytać,* łączą się z przyp. 2 lub 4 (a więc: pytam, spytam, zapytam *matkę* albo *matki*), natomiast użyte w formie zaimkowej, tj. w połączeniu z *się* nie łączą się prawie nigdy z przyp. 4: pytam *się*, spytam *się*, zapytam *się matki* nie *matkę*. W niektórych utartych zwrotach należy zachować składnię, uświęconą powszechnym zwyczajem. Np. nie mówimy: *pytaj (się), spytaj (się), zapytaj (się) swój rozum, swój rozsądek, swoje sumienie, swoje serce* itp., lecz: swego rozumu, rozsądku, sumienia, serca itp. Przypuszczam,

*) „Jęz. Pols." 1930, s. 89 i 94.

że działa tu wpływ składni czasowników znaczeniowo zbliżonych: *radzić się, poradzić się*, które łączą się stale z dopełniaczem.

Podam jeszcze bardzo łatwą do zapamiętania wskazówkę praktyczną. Jeżeli poczucie językowe mąci się i waha, to z pewnością nie zbłądzisz, jeżeli użyjesz formy zaimkowej z 2 przyp. osób lub rzeczy, których o coś pytamy.

Pytać w znaczeniu: „badać stan czyjej wiedzy, egzaminować" łączy się stale z przyp. 4: *pytałem* dzisiaj *twoją siostrę* z geografji. — Mówią dzisiaj powszechnie: *pytać o co* (np. Czy kpisz, czy *o drogę pytasz?*), bardzo rzadko: *pytać czego*. Składni tej można użyć tylko w takim razie, jeżeli nie wymieniamy osoby lub rzeczy, której się pytamy. „..Hrabia *drogi pyta*" A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, s. 134 (oprac. St. Pigoń, 1929). „Goście ani *pytali nazwiska* potrawy..." Tamże s. 484.

Lwów. Artur Passendorfer.

METODA SYNKRETYCZNO-ANALITYCZNA NAUKI CZYTANIA I PISANIA[1]).

Chcąc wyjaśnić istotę i termin tej metody synkretyczno-analitycznej, trzeba cośniecoś powiedzieć o jej przesłankach teoretycznych. Nowsze badania nad procesem spostrzegania wykazały, iż dzieci poznają rzeczy (świat) nie drogą postrzegania i analizowania szczegółów, lecz przez ujmowanie ich całości (schematów rzeczy). Takie ujmowanie całościowe nazywa Claparède postrzeganiem synkretycznem. „W tego rodzaju spostrzeżeniu wygląd całości i wygląd szczegółów są nierozłączne, jednak wygląd całości, poza ogólnem tłem, tworzą wydatne szczegóły, narzucające się przypadkowo doświadczeniu. Całość więc spostrzegania powstaje dzięki wydatnym szczegółom w danej chwili doświadczenia. Wydatne szczegóły i postać całości spostrzeganego przedmiotu zlewają się w schemat globalny, niezanalizowany, który z braku analizy w myśleniu egocentrycznem zastępuje spostrzeganie szczegółów, aczkolwiek w sposób niedostateczny."[2])

---

[1]) W związku z ukazaniem się elementarza *Moja pierwsza książeczka* Edmunda Chodaka, objętości 132 str, oraz *Wskazówek metodycznych do elementarza Moja pierwsza książeczka,* 17 str. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1930.

[2]) Edmund Chodak: *Dydaktyka i metodyka języka polskiego* Część I. Pierwszy rok nauczania. Stron 180. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1930. Czytata na str. 6—7.

Rozróżniamy synkretyzm postrzegawczy, ujawniający się w bezpośredniej obserwacji, synkretyzm słowny, opanowujący myślenie oderwane od obserwacji bezpośredniej i synkretyzm sądzenia i rozumowania. Pierwszy występuje u dzieci przed 8 rokiem życia, drugi i trzeci u dzieci starszych.

Identyczny niemal pogląd w sprawie tworzenia się postrzeżeń wypowiadają tak zwani strukturaliści. „Struktura jest odbiciem rzeczywistości, całokształtne, w którem każdy szczegół i każda częściowa funkcja mają znaczenie dla całości i naodwrót, przez całość są uwarunkowane i tylko w związku z całością mogą być zrozumiane". (Spranger.) W rozwoju struktur zaznacza się wyraźna gradacja. Na niezróżnicowanem tle zaczyna dziecko świadomie postrzegać jakieś określone zjawisko. Tło i zjawisko zlewają się. Potem odróżnia to zjawisko wśród innych, wreszcie następuje — na podstawie analizy wewnętrznej — zróżniczkowanie cech (szczegółów), rozczłonkowanie struktury. A zatem: pierwsze postrzeżenia dzieci mają charakter schematów, wskutek czego są mniej przejrzyste, mniej jasne, mniej zrozumiałe. Analiza (zróżniczkowanie cech) następuje dopiero po ujęciu schematycznem. Jest ona ostatniem ogniwem w procesie rozwoju struktur.[1])

„Względy powyższe każą nam przy wszelkiej nauce, dzieciom w tym wieku (7—8 lat) podawanej, naginać się do umysłu i logiki dziecka... Metoda synkretyczno-analityczna nauki czytania i pisania ma na celu przechodzenie stopniowe od synkretycznych i niezanalizowanych całości do postępowej analizy, idącej od wyróżnienia wydatnych szczegółów do analizy elementów".[2])

„Mówiliśmy, że tło ogólne i wydatne szczegóły tworzą postać całości, która bez wydatnych szczegółów nie istnieje (jak i wydatne szczegóły bez tła ogólnego). Jeśli te szczegóły mają być wydatne, to winny się one wyodrębniać w chwili postrzegania... Jeśli wyraz poznajemy za pośrednictwem schematu globalnego, to musimy przedewszystkiem znać te wydatne szczegóły, bez których znajomości nie byłoby mowy o odczytywaniu wyrazów na podstawie ich obrazów graficznych. Temi wydatnemi szczegółami są początkowo dla dziecka kombinacje linij. literowych, różniących

[1]) Patrz mój artykuł w *Przyjacielu Szkoły* pt. „Nasze metody czytania w świetle psychologji postaci", rok 1930, nr. 19.

[2]) Edmund Chodak: *Wskazówki metodyczne do elementarza „Moja pierwsza książeczka"*, str. 4.

lub upodobniających wyrazy. Jeśli chcemy ułatwić czytanie dziecku, starajmy się pomóc mu w tem spostrzeżeniu wydatnych kombinacyj linjowych, nie przez zapoznawanie początkowo z ich szczegółami, będącemi znakami liter, ale pewnemi ich ugrupowaniami".[1])

„Ponieważ według programów szkolnych, w Polsce przyjętych, naukę czytania i pisania rozpoczynamy z dziećmi, które ukończyły już siódmy rok życia, więc liczyć się należy z tem..., że synkretyzm, jako nawyk myślenia egocentrycznego, pod naporem rozwijającej się analizy ustępuje z inteligencji spostrzegania, opanowując jeszcze inteligencję werbalną. Jeśli obserwacji dziecka w pierwszym roku nauczania, a więc w wieku 7—8 lat, poddajemy nieznane mu przedmioty czy obrazy graficzne, to, rozumie się, nie mamy żadnej gwarancji, czy w umyśle jego powstało wyobrażenie, związane z obrazem dostrzeganym, czy też wytworzył się dowolny schemat globalny na podstawie dawniej istniejącego, zastępujący w sposób niedokładny spostrzeganie szczegółów. Jednakże dla uniknięcia wspomnianych możliwości, synkretyczne spostrzeganie dziecka należy poddać analizie, początkowo tylko wydatnych szczegółów. Stosowanie nauki czytania drogą spostrzegania całostek (metoda Decroly'ego) jest niewskazane, tak ze względu na przejściowy okres kształtującego się myślenia dziecka, jak i zasadnicze korzyści.

...Synkretyzm więc nie może być podstawą nauki czytania, lecz tylko jej środkiem, punktem wyjścia."[2]) Naturalnemi cząstkami wymawianiowo-słuchowemi nie są poszczególne dźwięki wyrazu, ale sylaby „będące symbolami cząstek fonetycznych wydechowych. skojarzonych z wyobrażeniem jednej ekspiracji (wydechu częściowego)."[3])

S y l a b a jest w elementarzu Chodaka tym wydatnym szczegółem graficzno-fonetycznym, na którym autor opiera naukę czytania.

Przytoczyłem dłuższe urywki z *Dydaktyk i metodyki języka polskiego* Chodaka, ażeby czytelników dokładniej zaznajomić ze założeniami teoretycznemi, na których autor skonstruował swój elementarz.

---

[1]) Edmund Chodak: *Dydaktyka i metodyka języka polskiego*, str. 79—80.
[2]) Tamże, str. 81, [3]) Tamże, str. 83.

Z uznaniem podnieść trzeba, że wywody autora opierają się na wynikach badań wybitnych uczonych[1]), wyjaśniają wiele zagadnień, dotąd źle ujętych, i dają dużo cennych wskazówek natury praktycznej. Z pośród spraw o zasadniczem znaczeniu metodycznem przedewszystkiem budzi poważne zastrzeżenie pogląd autora na kwestję, kiedy należy przystąpić do analizy schematów wyrazów.

Autor liczy się z tem, że synkretyzm ustępuje po ukończeniu siódmego roku życia z inteligencji spostrzegania, opanowując jeszcze inteligencję werbalną. Dziecko jest istotą rozwijającą się, a proces rozwoju nie posuwa się po linji prostej, lecz idzie drogą bardziej zawiłą. W życiu dziecka „żaden okres nie kończy się jak zatrzaśnięcie drzwi, poza któremi coś zostało raptownie nazawsze oddzielone, podczas gdy z drugiej strony zaczęło się coś zupełnie nowego.... 7 lat życia, to słup graniczny ruchomy, który dla poszczególnych osobników przesuwać się może w jedną lub drugą stronę, znacząc przyśpieszone lub opóźnione indywidualnie tempo rozwoju".[2]) To też nie podlega wątpliwości, że w każdym oddziale będzie sporo dzieci, które jeszcze znajdują się w fazie synkretycznego spostrzegania. Z faktem tym trzeba się liczyć w praktyce. Pamiętać również należy, że powyżej przytoczone cechy spostrzegania i myślenia dziecka zaobserwowano u dzieci w szkołach genewskich.[3]) Monografja dr. Librachowej,[4]) poświęcona rozumowaniu dziecka polskiego, nie wyjaśnia sprawy pojawienia się i ustąpienia synkretyzmu u dziatwy polskiej. Ale gdyby nawet badania polskie dały te same wyniki, co studja i doświadczenia Piageta, to należałoby w każdym razie wnioski podstawowe metody oprzeć na mocniejszych fundamentach. Naukę o synkretycznem spostrzeganiu rozbudowała i pogłębiła — coprawda w ramach innego systemu — już wspomniana psychologja strukturalna. Fakt ten uważam za dostateczny powód, aby jej teorje uznać za podstawowe w praktyce szkolnej, a mianowicie w nauce czytania. Psychologja strukturalna wykazuje, że struktura czytania podlega

---

[1]) Piéron, Janet, Bechterew, Claparède, Piaget, Baudouin de Courtenay i inni.

[2]) Librachowa: *Dziecko wstępujące do szkoły.* (*Praca Szkolna*, rok VIII, nr. 7, 1930 r., str. 194)

[3]) Materjał zebrał Piaget w szkołach elementarnych genewskich, w szczególności w szkole doświadczalnej Instytutu Rousseau'a-Maison des Petits.

[4]) Dr. M. Librachowa: *Rozumowanie dzieci.* Warszawa 1922.

jak inne struktury pewnym prawom ewolucyjnym, do których przy nauce naginać się trzeba. Wedle tych praw należy dać w pierwszych okresach nauki czytania tylko ogólne aspekty wyrazów, a do analizy na cechy przystąpić w drugiej fazie nauczania. Poszczególne etapy nauki przedstawiałyby się następująco:

1) całostkowe (synkretyczne) ujęcie wyrazu, — pierwszy okres nauczania,
2) analiza wyrazu na sylaby, — drugi okres nauczania,
3) wyodrębnienie dźwięków (liter, wchodzących w skład sylaby), — trzeci okres nauczania.

Wywody autora, dotyczące analizy, wnikliwe i trafne w dużo szczegółach, nie zdołały mnie przekonać o racjonalności i zasadniczych korzyściach stosowania analizy już od samego początku nauki. Godząc się naogół z jego poglądem na znaczenie analizy w procesie czytania, sądzę, że do operacyj analitycznych należy przystąpić później. Wszak, sam autor mówi o konieczności stopniowego przechodzenia od synkretycznych niezanalizowanych całości do postępowej analizy. W praktyce jednak odstępuje od tej słusznej zasady, przechodząc odrazu na pierwszej lekcji do analizy wyrazu podstawowego *mama* na zgłoski *ma ma*. Stosowanie metody globalnej (całostkowej) w pierwszej fazie nauczania uważam za nieodzowny warunek każdej naturalnej metody czytania. „Odstępstwa od tego ogólnego prawa mogą niekorzystnie się zaznaczyć na rozwoju psychicznym dziecka, prowadząc do wytworzenia struktur sztucznych, a co za tem idzie ubogich w treść.“ [1])

Błąd leży zatem u samych podstaw metody. — Jest to jedyne poważne zastrzeżenie, które mi się nasunęło przy lekturze odnośnych rozdziałów *Dydaktyki i metodyki języka polskiego* Chodaka.

Jeszcze jedna uwaga. Współczesna polska myśl pedagogiczna winna nawiązać do swojskich metod, winna przedewszystkiem zharmonizować i związać nowe wyniki badań z rodzimemi metodami. „Zdaniem naszem dopiero filozoficzna, psychologiczna i historyczna pedagogika mogą się złożyć na całokształt iście umiejętnej samodzielnej pedagogiki.“[2]) Jeśli chodzi o metodę synkretyczną

---

[1]) J. Joteyko: *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. (Polskie Archiwum Psychologji.* Tom I, nr. 3, str. 219)

[2]) *Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych z roku 1785.* Wydał Zygmunt Kukulski, str. III. Lublin 1930.

wzgl. synkretyczno-analityczną, to jej zawiązki — mimo odrębnych, nawet sprzecznych z sobą nazw — można znaleźć w pracach ks. Onufrego Kopczyńskiego, Trentowskiego i Estkowskiego.[1]) W *Elementarzu dla samouków* Prószyńskiego i jego późniejszem obszerniejszem opracowaniu[2]) przybiera metoda ta już wyrazistsze kształty. Są to dzieła twórcze, i trzeba im wyznaczyć należne stanowiska w historji pedagogiki polskiej. Rozdział IV *Dydaktyki i metodyki języka polskiego* zawiera jedynie krótkie sprawozdania o tych metodach.[3]) To nie wystarczy. Należy silnie podkreślić znaczenie powyżej wspomnianych prac dla metody synkretyczno-analitycznej. Metoda ta — to przecież żaden nowy kierunek metodyczny, lecz tylko pewna odmiana dawnych metod!

Z rozważań moich wynika, że zasadniczo nie uważam metody synkretyczno-analitycznej (w zrozumieniu i ujęciu Chodaka) za odpowiedni sposób nauczania sztuki czytania. Ale nie można ustosunkować się zupełnie negatywnie do danej pracy tylko dlatego, że autor jest gorącym wyznawcą tej a nie innej teorji psychologicznej. Ważnym sprawdzianem wartości danej metody są — poza kryterjami natury teoretycznej — praktyczne doświadczenia z nią poczynione.[4]) I chociażby już z tego względu metoda synkretyczno-analityczna zasługuje nietylko na żywą uwagę w naszym ruchu pedagogicznym, lecz również na wypróbowanie w warsztacie szkolnym. Wytknięcie usterek i życzliwe wskazanie braków w niczem nie mogą umniejszyć zasług autora. Mimo zastrzeżeń i wątpliwości, które praca Chodaka budzić może, z uznaniem podkreślić wypada, że poczynił on na drodze polepszenia metod nauki czytania i pisania poważny krok naprzód, tworząc nowy typ elementarza, odpowiadający w każdym razie więcej aniżeli dotychczasowe elementarze specyficznej strukturze psychicznej dziecka.

Tuchola (woj. pomorskie). Alfons Warczak.

---

[1]) Ks. O. Kopczyński oprac. *Naukę czytania i pisania* — I część Elementarza dla szkół parafj. narod. z r. 1785. Punktem wyjścia były całe wyrazy. — Trentowski: *Chowanna*, t. II 1842. — Estkowski: *Metoda pisania i czytania*. Poznań 1851.

[2]) *Obrazkowa nauka czytania i pisania* (1879).

[3]) O Estkowskim nie wspomina autor wcale. A przecież on to powiedział: „Niechaj się uczą gładko odrazu czytać wyrazy. Rzecz jest taka prosta, że nie potrzeba żadnych wskazówek dla nauczyciela."

[4]) Jest to, zdaje się, przy tym stanie nauki, w jakim dzisiaj znajduje się psychologja, stanowisko uzasadnione.

O ĆWICZENIACH W MÓWIENIU.

Jednym z celów nauczania języka polskiego w szkole powszechnej — jak głosi program ministerjalny — jest „praktyczne opanowanie języka tj. swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie.“ Poprawność ta jednak, a zwłaszcza swoboda w wyrażaniu się, pozostawia nieraz u naszych uczniów wiele do życzenia. Często spotykamy się z zjawiskiem, że uczeń rozumie wprawdzie stawione mu pytanie czy zagadnienie, znajduje na nie — jak nas zapewnia — też odpowiedź, ale odpowiedzi tej nie potrafi przeoblec w szatę słowną, czyli, jak to się mówi, „nie potrafi się wyjęzyczyć.“ Zjawiska takie daje się zaobserwować nietylko w oddziałach niższych, ale i w wyższych i to nietylko przy odpowiedziach z matematyki, chemji czy fizyki, gdzie pewną trudność sprawia przestrzeganie ustalonej terminologji, ale i przy odpowiedziach z geografji, historji czy języka polskiego. O ile ubóstwo zasobu słownikowego i, co zatem idzie, trudność w wysławianiu się u dzieci w oddziałach niższych są do pewnego stopnia zrozumiałe, o tyle zjawisko to w oddziałach wyższych jest rażące i nieusprawiedliwione. Trudno też powiedzieć, by szkoła w stosunku do tych uczniów oddziałów najstarszych, którym swobodne władanie językiem polskim sprawia zbytnią trudność, spełniła swoje zadanie w zakresie wymagań tegoż języka.

Należałoby się więc zastanowić, co jest powodem niezadowalającego stanu. Czy program języka polskiego nie uwzględnia w dostatecznej mierze ćwiczeń językowych, czy też nauczyciel ma za mało czasu, by w ciągu stosunkowo niewielkiej ilości godzin, przeznaczonej na nauczanie języka polskiego, mógł poświęcić tym ćwiczeniom więcej uwagi?

Jeżeli chodzi o program, to przyznać trzeba, że konieczność prowadzenia ćwiczeń w mówieniu jest w nim dość wyraźnie zaakcentowana. Zresztą w posługiwaniu się programem doszliśmy do takiej wprawy, że z łatwością naginamy go do naszych potrzeb, czy nawet upodobań. Wogóle dziś nikt już z nas nie uważa programu za ewangelję, i każdy wie dobrze, że za dowolną interpretację prawd i dyrektyw, w programie zawartych, nie będzie posądzony o herezje, a w konsekwencji spalony na stosie, co się dawniej snadnie wydarzyć mogło. Słowem — zdaniem mojem —

program jest w porządku. Prócz innych czynników, o których tu nie będę wspominał, pozostaje — nauczyciel.

Jeżeliby nawet stanąć na stanowisku, że możność stosowania ćwiczeń językowych ma nauczyciel tylko na lekcjach języka polskiego, to i w takim wypadku nie możnaby wymawiać się brakiem czasu, jak to często ma miejsce; skoro bowiem musimy znaleźć czas na ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne itd., to musimy znaleźć go i na ćwiczenia językowe. Zresztą sądzę, że nieomal każda lekcja nastręcza nauczycielowi dużo sposobności do tych ćwiczeń, chodzi tylko o to, by je chcieć stosować i stosować umiejętnie.

Ćwiczenia językowe zaczynają się już w oddziale pierwszym i to z chwilą, kiedy dzieci po raz pierwszy przekraczają próg szkolny. Ćwiczenia te polegają, jak wiadomo, na swobodnej pogawędce z dziećmi o ich imionach i nazwiskach, imionach rodziców itd. Te pierwsze pogawędki z dziećmi są niejako fundamentem, na którym oprzemy cały nasz późniejszy dorobek w zakresie ćwiczeń w mówieniu. Ale już przy tych pierwszych podstawowych pracach czynimy często nierozważne pociągnięcia. Zadowoleni jesteśmy, jeżeli dziecko rezolutnie wyrecytuje nam swoje imię i nazwisko, wymieni imiona rodziców i nazwę miejscowości, skąd pochodzi itd.; jeżeli jednak dziecko to w ciągu dalszej naszej pogawędki z innemi dziećmi przerywa nam swojemi pytaniami, to w pierwszych godzinach lub dniach „znosimy“ to pobłażliwie, w następnych jednakże oświadczamy mu, że w szkole nie można tak jak w domu mówić, kiedy się chce, a wreszcie zapowiadamy kategorycznie, że wolno dziecku zabierać głos tylko wtedy, kiedy będzie wzywane. Dziecko takie zyskuje miano „gaduły“ i czasami uważane bywa za plagę w klasie, choć z drugiej strony do rozpaczy doprowadzają nas dzieci, od których przez szereg dni i tygodni nie możemy wydostać słowa odpowiedzi. Postawienie sprawy wobec jednego, czy więcej nawet z dzieci, że wolno im zabierać głos tylko „na komendę“ — nie przeszkadza nam wprawdzie w zachęcaniu innych dzieci, mniej pochopnych do mówienia, by swobodnie zabierały głos, zachęta jednak nasza będzie przysłowiowem rzucaniem grochem o ścianę; dzieci bowiem zorjentowały się, że szkoła to nie dom, a pani czy pan, to nie mamusia ani tatuś. O swobodnem wypowiadaniu

się przez dzieci w tej klasie i przy tym nauczycielu nie może być mowy.

A przeczulenie nasze na punkcie poprawności językowej jakże szkodzi sprawie swobodnego wypowiadania się przez dzieci, zwłaszcza na tym poziomie. Dzieci, szczególnie wiejskie, w odpowiedziach czy opowiadaniach swoich używają gwary, którą dotychczas wyłącznie posługiwały się. Nauczyciel poprawia je ustawicznie, wreszcie dzieci, nawet takie, którym, jak to się mówi, usta nie zamykały się, powoli milkną, dochodzą bowiem do przekonania, że językiem „szkolnym“ nie potrafią mówić.

Opowiadamy np. dzieciom oddziału pierwszego czy drugiego jakąś powiastkę czy też o jakiemś rzeczywistem lub urojonem wydarzeniu, poczem wymagamy powtórzenia treści naszego opowiadania. Dziecko zaczyna opowiadać, ale ku zgorszeniu naszemu to, na co w opowiadaniu zwróciliśmy specjalną uwagę, zbywa paru słówkami lub zgoła milczeniem, temu zaś, co potraktowaliśmy epizodycznie, nadaje cechy istotności. Uważamy za swój obowiązek zawrócenie dziecka z błędnej — w naszem mniemaniu — drogi i naginamy jego opowiadanie do naszych wymagań.

A przecież nawet krępujący — za taki go zawsze uważamy — program nie krępuje dziecka w tym względzie i wyraźnie głosi, że „nauczyciel pozostawia dzieciom zupełną swobodę w wyborze szczegółów i formy, w jakiej szczegóły zapamiętane powtórzą“.

Przejdźmy do następnych oddziałów. Do ćwiczeń w mówieniu zaliczamy tam także opowiadania treści czytanych ustępów. Jakże to opowiadanie przedstawia się? Niezawsze dobrze. Sam byłem świadkiem, jak uczniowie oddziału drugiego zamiast swojemi słowami opowiadać treść ustępu — deklamowali go dosłownie napamięć. Mam dużo zrozumienia dla wyuczania się przez uczniów — coprawda nie na tym poziomie — pewnych zwrotów językowych z książki napamięć, uznaję nawet jego potrzebę, a w pewnych wypadkach konieczność, ale trudno mi uwierzyć w celowość bezmyślnego powtarzania całych ustępów z pamięci i to w tych wypadkach, gdzie chodzi o swobodne wypowiadanie się. Słusznie twierdzi Czapczyński,*) że takie „opowiadania mechaniczne

*) T. Czapczyński: *Ćwiczenia w mówieniu*, str. 14.

urągają wprost pojęciom o rozwijaniu duszy dziecka", i „że całe bogactwo słów kończy się wraz z odpytywaniem danego ustępu".

Wspominałem już, że nietylko lekcje języka polskiego nastręczają sposobność do ćwiczeń językowych i że można je w pewnej mierze z powodzeniem stosować na lekcjach geografji, historji, przyrody czy rachunków nawet. Cóż, kiedy i tam swobodę ucznia w wypowiadaniu krępujemy na każdym kroku. Znów przykład z życia. Nauczyciel czy nauczycielka na lekcji rachunków rzuca zagadnienie: Stefek pojechał z mamusią do miasta i kupił sobie 2 zeszyty itd. Uczeń, wywołany do powtórzenia, mówi: „Stefek pojechał z tatusiem i mamusią"... „Czy ja powiedziałem z tatusiem i mamusią?" — przerywa nauczyciel. Uczeń poprawia się: „Stefek pojechał z mamusią do Radomia"... „Ładnie uważałeś" — przerywa znów nauczyciel, „czy ja powiedziałem do Radomia." Uczeń zaczyna odnowa.

Wiem, że rachunki należą do nauk ścisłych, ale nie sądzę, by przez umieszczenie obok mamusi tatusia (mamusia rzadko bez tatusia jeździ do miasta) i przez skierowanie ich zamiast do miasta X, wprost do znanego dziecku Radomia, ścisłość ta miała jakikolwiek ponieść uszczerbek.

Nie dziwiłem się zupełnie, gdy na pytanie nauczyciela, kto jeszcze raz powtórzy zadanie — ani jeden palec nie podniósł się wgórę...

Przesadna pedanterja i przeczulenie nasze na punkcie czystości językowej — o czem wyżej nadmieniałem — utrudniają opanowanie języka także uczniom oddziałów starszych. Nieraz uczeń opowiada treść ustępu czy przeczytanej książki zupełnie poprawnie, ale od czasu do czasu użyje wyrazu, wprawdzie powszechnie używanego, ale niekoniecznie literackiego. Oczywiście wyrazu takiego nie przepuszczamy, każemy go zastąpić innym, a gdy uczniowi sprawia to trudność, zaczynamy go naprowadzać, w rezultacie czego tracimy niepotrzebnie czas, ucznia zaś zniechęcamy. Niejednokrotnie wymagamy od ucznia wprost odgadywania naszych myśli i wyrażania się w myśl naszych życzeń.

Takie stosowanie ćwiczeń językowych, o jakiem wyżej wspominałem, sprawy „opanowania języka" nie posuwa naprzód, przeciwnie staje się zaporą. W uczniach naszych zabija aktywność,

odbiera im wiarę we własne siły i czyni z nich automaty, wydające ze siebie głos tylko za nakręceniem.

Na zakończenie moich luźnych uwag dorzucę jeszcze jedną. W wypadkach, gdy szkoła nie posiada sali gimnastycznej, biedzimy się nieraz, — przyznajmy się — co zrobić z lekcjami gimnastyki w słotne dni jesienne a także przez cały okres zimowy. Często wyjście znajdujemy takie, że albo czytamy coś dzieciom, albo każemy im — przepisywać z książki. Celowość takiego zużytkowania czasu w pierwszym wypadku jest problematyczna, w drugim — czasami wręcz szkodliwa. Czy nie lepiejby było przeznaczyć jedną z tych lekcyj na swobodną pogawędkę z dziećmi? Sądzę, że czas nie byłby stracony.

Jedlnia (woj. kieleckie). J. Dżugaj.

CZYTANIE KURSORYCZNE.

Konkurs czytania.

Wchodzimy w okres, który poświęca się na powtarzanie i pogłębianie materjału, przerobionego w roku szkolnym. Jednym ze sposobów powtarzania jest czytanie kursoryczne, które szczegółowo omawia *Program* na str. 23.

Mam na uwadze cel, który nam stawia program, jako też i to, że cały ciężar odpowiedzialności za dobre czytanie zrzucają wskazówki na barki nauczyciela. Każda lekcja natomiast ma dać uczniowi odczuć to, że on pracuje nad własnem swojem udoskonaleniem. Dlatego też należy do współpracy wciągać ucznia. Czy i o ile mi to się udało, niech osądzi czytelnik.

Jeżeli powtarzam materjał z całego roku, to nie od rzeczy będzie zastanowić się nad kilku pytaniami: 1) czy wszystko powtórzyć od *a* do *z* czy też tylko niektóre partje (czytanki)?; 2) jeżeli powtarzam wszystko, to czem będę się kierował?; 3) jeżeli powtórzę tylko część materjału, to którą? Chodzi o to, kto ma dokonać wyboru. Jeżeli nauczyciel dokona wyboru materjału (czytanek), to cała praca będzie narzucona dzieciom, które będą pracowały bez zainteresowania. Częściowo inna atmosfera pracy wytworzy się na lekcji i na materjale, wybranym przez dzieci. Pozwolić wypowiedzieć się dzieciom!

Jeżeli chodzi o czytanie kursoryczne, to zapytajmy dzieci, a one nam powiedzą, które czytanki chcą powtórzyć. Zgromadzimy materjał, który nam wystarczy na 3 albo 4 godziny lekcyjne. Chodzi teraz o to, by uczniowie z tych lekcyj odnieśli jak największą korzyść, a samą pracę, ze względu na cel, przedstawmy dzieciom z innej strony. Dajmy im sposobność do zaspokojenia swoich dążności instynktowych, odpowiednio skierowanych. Niechaj każde z nich stara się zostać wodzem (w czytaniu) nie w marzeniach ale w pracy, zorganizowanej przez klasę. Sposobnością do tego będzie czytanie konkursowe. Sprawiedliwy i wnikliwy nauczyciel nie wywyższy zbytnio dobrego lektora ani nie pozwoli poniżyć tego ucznia, który się zazwyczaj jąka albo słabiej czyta.

Dzieci wybrały, przypuśćmy, 10 czytanek. Mają one już doświadczenie, że w godzinie można kursorycznie przeczytać 3—4 artykuły. Pytanie: Które czytanki chciałybyście powtórzyć na następnej lekcji? Dzieci wybierają. Swobodna pogadanka o zabawach i zawodach doprowadzi do obrania drogi i sposobu pracy: spróbujemy, kto najlepiej będzie czytać; będzie konkurs czytania. A jak podzielić materjał, przeznaczony na następną lekcję, między uczniów?

Można tak postąpić: 1) Dzieci wybrały na następną lekcję 3 czytanki. Dzielę klasę na 3 części i każdej z nich przydzielam jedną czytankę do opracowania. Z tem staną do konkursu. Na lekcji, po skończeniu czytania, klasa osądzi, czy warunki konkursu zostały uwzględnione i stosownie do tego oceni czytających. Czy wszystko będzie w porządku? Nie, bo dzieciom narzuciłem być może czytankę, która ich nie interesuje. A i praca została im narzucona na materjale może obojętnym dla niejednego dziecka.

Lepiej będzie tak: 2) Na czytanie konkursowe, które odbędzie się np. za dwa dni, wybrali uczniowie trzy czytanki. Zgadzam się. Niech się przygotowują, niechaj czytają! Na lekcji tej, na której ma być czytanie, sprawę postawię tak: każde dziecko czyta ten artykuł, który mu się podobał i który chce czytać. Dzieci wybierają sobie swobodnie materjał, na którym odbędzie się praca, same dzielą się na grupy.

Przed przystąpieniem do czytania należy omówić z uczniami warunki konkursu. Na pytanie moje, kto, według nich, najlepiej

czyta, dzieci podają: a) kto uważa na znaki pisarskie, b) kto czyta płynnie, c) kto akcentuje, d) kto nie opuszcza wyrazów, e) kto czyta wyraźnie i głośno.

Nauczyciel czuwa nad tem, by cała klasa czytała, by błędy były poprawiane, daje wzór czytania i baczną uwagę zwraca na ocenę dzieci po przeczytaniu każdej czytanki.

Lekcja ma być tak zorganizowana, by cała klasa wzięła udział w konkursie. Duże znaczenie ma i taka drobnostka, jak ta, że nauczyciel przed czytaniem sprawdzi, czy wszystkie dzieci mają przed sobą książki.

Gdy zapowiemy dzieciom o konkursie czytania, one do niego przygotują się, a my z pewnych powodów (dzwonek przerwał...), nie damy sposobności do czytania wszystkim dzieciom; to właśnie u tych dzieci powstanie przekonanie, że ich pracy nie umiemy, czy nie chcemy ocenić, i w przyszłości odpowiednio ustosunkują się do naszych poczynań. Może i tak zajść, że dlatego inne dzieci nie czytały, ponieważ poprzednie czytały zbyt wielkie odstępy. Przydział materjału do czytania nie może być mechaniczny z wielu względów, chociażby już z tego, że naprawdę czytanie urządza się dla słabszych, i oni powinni czytać więcej.

Poprawiają błędy uczniowie a nie nauczyciel. Fakt ten, jak i drugi: że klasa ocenia, kto najlepiej czytał, jest związany ściśle z tem, czy uczniowie uważają. Otóż mogę zapewnić czytelnika, że na lekcji czytania kursorycznego konkursowego wszyscy z napięciem śledzą tekst, by potem móc wydać należytą ocenę. Nie znaczy to, że cała klasa poprawia błędy — należy to do sąsiada czytającego.

Bardzo często bywa tak, że prowadzący lekcję takiego czytania, przydzieli klasie materjał, omówi warunki konkursu z dziećmi, i dzieci zaczynają swoją pracę. Zapomina przytem, że dla uczniów wyścig jest wszystkiem, to też nic dziwnego, że tracą z oka to, co dla nauczyciela jest celem. Najlepszy dowód to, że dzieci czytają ani lepiej ani gorzej, niż czytały poprzednio, to zn. czytają źle. Czy napisanie na tablicy: „Uważać na znaki pisarskie“ wystarczy? Czy dziecko będzie już wiedziało, które znaki są znakami pisarskiemi i jak ma wobec tego czytać? Oczywiście wtedy nauczyciel daje wzór, jak należy czytać. Swoją drogą, że czytanie nauczyciela dla wzoru bardzo często mija się

z celem. Czytamy, dzieci oceniają, żeśmy ładnie czytali, a gdy każemy potem dzieciom czytać, to okazuje się, że znowu źle czytają. Dlaczego? Nauczyciel dał się wyprowadzić w pole, bo dzieci podstawiły „piękną treść“ na miejsce „pięknego czytania“. Dzieci nie wiedzą, na czem polega piękne czytanie, bo im nie powiedziano, na co zwrócić uwagę, by czytanie było piękne. Co należy zrobić? Weźmy pod uwagę znaki pisarskie. Pomijam tu kwestję taką, czy wogóle znaki pisarskie oddają zawsze to, co stanowi kategorje estetyczne, logiczne i fizjologiczne. W każdym razie te najczęściej spotykane znaki (, . ! ?) są, jak się okazuje, obce dzieciom albo z nazwy albo ze strony znakowania, nie mówiąc już o tem, by uczniowie wiedzieli, że na kropce głos się zniża a na przecinku wznosi. Czy mało mamy przykładów na to, że znak zapytania, u dziecka, odnosi się do ostatniego wyrazu a nie do całego zdania? Pomijam tu również sprawę akcentowania. Jeżeli dajemy wzór, to niechże on będzie oparty na analizie! Dziecko powinno wiedzieć i zdawać sobie sprawę z tego, jak należy czytać na przecinku, na kropce, dlaczego w zdaniu akcentujemy ten wyraz a nie inny. Gestykulacja i mimika powinny również znaleźć zastosowanie. Uwagi moje są oparte na całym szeregu lekcyj.

Często zdarza się i tak, że prowadzący lekcję daje wzór czytania, t. zn. chce pokazać dzieciom, jak się czyta i sam nie przestrzega tego, co dzieci ustaliły jako warunek dobrego czytania. Wtedy czytanie nauczyciela przestaje być wzorem, przeciwnie jest szkodliwe.

Klasa ocenia, kto najlepiej czytał w każdej grupie. Bardzo rzadko ocena dzieci jest niesprawiedliwa. Powiedziałbym raczej, że uczniowie pomijają, gdy chodzi o ocenę, wysiłek, który został włożony w pracę niektórych dzieci.

Przykład: Są w klasie dzieci, które zawsze dobrze czytają — przy ocenie grupa przyznaje, że one i teraz dobrze czytały; są też dzieci, które zawsze słabo czytają — teraz, mimo starań, czytają też słabo. Ale, gdy ten, który zawsze 5 razy pomyli się przy czytaniu, teraz pomylił się tylko cztery razy, daleko więcej pracował aniżeli ten, który zawsze płynnie czytał a teraz „zająknął“ się kilka razy. W mojej klasie był jąkała, który na konkursie czytał tak płynnie, jak nigdy przedtem. Ile pracy włożył on

w to czytanie? Przy ocenie klasa przyznała mu taki sam stopień, jak i najlepiej czytającemu. Teraz stale chce czytać i odpowiadać, bo miał sposobność do pokazania się i uwierzył w siebie. Inaczej zniechęciłby się raz na zawsze do czytania.

Wychodzę z założenia, że każde dziecko powinno z lekcji coś wynieść: dobrze czytającego postawić wobec większych wymagań a słabszego zachęcić, dodać mu otuchy a przedewszystkiem wskazać mu drogi poprawy. Nie przygnębiać, podnieść na duchu dziecko — oddać mu sprawiedliwość.

Brześć n. Bugiem (woj. poleskie). Józef Har.

LEKCJA CZYTANIA I PISANIA W I ODDZIALE.

Nauka czytania i pisania jest jednym z głównych przedmiotów nauki w oddziale pierwszym szkoły powszechnej. Umiejętność ta ułatwia wejście w szeregi spadkobierców kultury ludzkiej. Kiedyś nauka ta była dla dziecka w pierwszym oddziale i nudna i trudna. Dopiero metoda wyrazowa uczyniła naukę czytania i pisania więcej interesującą a przez to łatwiejszą dla ucznia.

Podaję tu szkic lekcji metodą wyrazową. Według rozkładu materjału w mojej szkole na drugą połowę kwietnia przypada opracowanie *f* (używany jest *Elementarz* Falskiego).

Przynosimy do klasy fajkę. Omówienie, do czego służy i czy dzieci palą. (Wyciągamy od dzieci, czy palenie dla dzieci jest szkodliwe.)

Lepienie fajki. Rysowanie fajki i podpisanie rysunku *fajka*. Ponieważ dzieci nie umieją pisać same tego wyrazu, to nauczyciel pisze go na tablicy, a dzieci podpisują rysunek.

Pokazanie dzieciom fujarki. Omówienie. Rysowanie. Pisanie wyrazu *fujarka*. Ale teraz piszą już same dzieci. Jedno pisze na tablicy, a wszystkie je poprawiają. Naprowadzamy teraz dzieci na wyraz *firanki* (które znajdują się w klasie). Znowu pisanie tego wyrazu przez same dzieci i poprawianie przez całą klasę. W podobny sposób naprowadzamy na *fura*, *kufer*, *futro*. Omówienie (krótkie) tych rzeczy. Piszemy i czytamy te wyrazy.

Odczytanie napisanych wyrazów. Polecamy dzieciom układać zdania o tych rzeczach. Wygłaszamy te zdania. Dzieci zasta-

nawiają się, które zdania mogą zapisać. Zapisujemy te zdania. Odczytujemy chóralnie.

Po takiem przygotowaniu dzieci otwierają elementarz i mogą już łatwo czytać tekst z elementarza. Tekst ten odpowiednio wyjaśniamy przy pomocy słowa, obrazka, rysunku lub ruchu. Rozkładanie wyrazów na dźwięki i litery przeprowadzają dzieci z łatwością. Przez ćwiczenia w pisaniu i czytaniu dziecko przekonuje się o powtarzaniu części wyrazów i liter i z łatwością samo analizuje wyrazy i wyodrębnia litery. Pracę dzieci urozmaicamy śpiewem o fajce, o fujarce.

Podałem tu szkic lekcji, przeprowadzonej przeze mnie, jest ona więc wzięta z powszedniej pracy dziecka w pierwszym oddziale. Nie uważam ją za jakąś nową i oryginalną. Ale przecież w nauczaniu nie chodzi nam ciągle o wprowodzanie nowości i oryginalności, lecz o to, by najkrótszą i najlepszą drogą dojść do celu. A celem tym jest wykształcenie osobowości wychowanka.

Teodorów (woj. kieleckie). Ludwik Koza.

NOWE KSIĄŻKI.

Sprawozdania, oceny, uwagi.

Edmund Chodak: *Moja pierwsza książeczka*, z rysunkami Wandy Romeykówny, str. 132. — *Wskazówki metodyczne do elementarza Moja pierwsza książeczka* — str. 17. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1930.

W niniejszem sprawozdaniu spróbuję ocenić — niezależnie od mego stanowiska wobec metody synkretyczno-analitycznej, wyrażonego w artykule pt. „Metoda synkretyczno-analityczna nauki czytania i pisania“ — jak autor, przy swoich założeniach wywiązuje się ze zadania, które sobie postawił.

Chodak dzieli swój elementarz na VII części. Pierwsza (lekcje 1—24) obejmuje „materjał zgłoskowy, złożony z samogłosek ustnych *a, o, u, e, y, i* i spółgłosek *m, t, l, s, d, k,* przyczem podawane sylaby — to sylaby mocne, silnie związane artykulacyjnie, składające się z połączenia spółgłoski i samogłoski. Zgłoski — sylaby traktowane są jako całości, będące cząstkami wyrazów lub samemi wyrazami“.*) W pierwszej części wprowadza autor następujące zgłoski: *ma, ta, i* (jako wyraz), *la, to* (jako wyraz), *a* (jako wyraz), *o* (jako zgłoskę), *le, u* (jako zgłoskę), *tu* (jako wyraz), *ko, da* (jako wyraz), *lu, ty, sy* i samogłoskę *y*, „podaną w wyodrębnieniu graficznem“, *my* (jako wyraz), *me, de,* wyraz *te* i zgłoskę *se* „wyodrębnioną przez podanie jej w postaci sylaby w tabliczce ewidencyjnej“, *ku, mu, ka, do, dy, so, mo, su, du, ki, li, lo, si, mi.* Na stronie 25 umieszcza autor tablicę, w której zestawia poznane sylaby,

*) Odstępy, dosłownie cytowane (zaznaczone „—“), są wyjęte z *Wskazówek metodycznych* Chodaka, o których jeszcze pomówimy.

z których dzieci mają składać nowe wyrazy (synteza). „Ma ona służyć do powtórzenia przerobionego materjału zapomocą całego szeregu ćwiczeń w składaniu tych sylab różnorodnych wyrazów naprzód w postaci czytania, a potem i pisania".

Pierwsza część została m. zd. niezbyt szczęśliwie opracowana. Wydaje mi się, że należy przyjąć j e d n ą metodyczną zasadę i stosować ją k o n s e k w e n t n i e. Stosowanie dwóch sposobów zapoznania dzieci z samogłoskami — i to bez żadnej głębszej potrzeby — wprowadza niepotrzebny chaos. W jakim celu np. wprowadza autor samogłoskę *i* jako w y r a z w zwrocie *mama i tata*, a samogłoskę *u* jako z g ł o s k ę (w wyrazie *ule*)? Uważam, że takie różnorodne metodyczne ujęcie początków nauki czytania, aczkolwiek pod względem logicznym poprawne, nie pozwala na wyrobienie u dzieci pożytecznych nałogów. Niech dzieci zapoznają się naprzód z całościami (sylabami); składającemi się z dwóch znaków graficznych, a potem dopiero, drogą wyodrębnienia z poznanych sylab wzgl. słów, przechodzą do zaznajomienia się z samogłoskami. Tą pracą można było zamknąć pierwszą część elementarza. Tabela, umieszczona na str. 25, zyskałaby wtedy na znaczeniu, a samo ujęcie metodyczne na wyrazistości.

Zastrzeżenie nasuwa też sposób wprowadzenia zgłoski *se* (lekcja 19). Autor, odstępując od dotąd przyjętego sposobu zaznajomienia dzieci z daną zgłoską, umieszcza w tabliczce u dołu stronicy zgłoskę *se*, pozbawioną wszelkiej treści znaczeniowej. Poco? (Trzeba wiedzieć, że w części I niema wyrazu ze zgłoską *se*.) Operowanie zgłoskami, pozbawionemi treści znaczeniowej, należy do przeżytków metodycznych.

W drugiej części (lekcja 25—30) przeprowadza autor wyodrębnienie spółgłosek *m, t, l, s, d, k*. Wydziela on je nie z poprzednio poznanych zgłosek, traktowanych w dalszym ciągu jako całostki lecz z p o ł ą c z e n i a spółgłosek z poznanemi zgłoskami, według wzoru:

a) poznana zgłoska + spółgłoska,
b) spółgłoska + poznana zgłoska.

Zilustruję to na przykładzie: W pierwszej części poznały dzieci sylaby *u* i *le* w wyrazie *ule*. Zgodnie z powyższą formułą umieszcza teraz autor wyraz *ul* (*u* poznana zgłoska + *l* spółgłoska), z którego wyodrębnia spółgłoskę *l*. Wzór graficzny:

ule
ul
u l

Analogicznie: w pierwszej części: *domy*, w drugiej *do m*,
„ „ „ *koty*, „ „ *ko t*,
„ „ „ *lisy*, „ „ *li s*,
„ „ „ *maki*, „ „ *ma k*.

W lekcji 30 umieścił autor dwa wyrazy: *dla* i *od*. „Wyraz *dla* przeznaczony jest do analizy wymawianiowo-słuchowej, wyraz *od* — tylko do analizy wzrokowej, związanej z analizą wzrokową poprzedniego wyrazu, spółgłoska dźwięczna bowiem w wygłosie ulega ubezdźwięcznieniu, stąd *od* brzmi jak *ot*; w treści

jednak czytanki podane *od* brzmi jak *od*, gdyż w połączeniu *od* + *Adama* spółgłoska *d* zachowuje swoją dźwięczność." Odróżnienie potrzebne, metodycznie dobrze ujęte.

„Część trzecia (lekcja 31—46) — to wyodrębnianie dźwięków nieznanych ze strony graficznej, czyli ich znaków literowych. Poznanie każdej nowej spółgłoski rozkłada się na dwie lekcje:

a) poznanie brzmienia i znaku literowego samej spółgłoski,

b) poznanie wymawianiowo-słuchowe i graficzne zgłosek, złożonych z nowopoznanej spółgłoski i samogłosek."

Przykład: Wprowadzenie spółgłoski *n* (*ko* + *mi* + *n*). Obraz graficzny:

komin	*komi n*
komi —	*komi n*
- - - - *n*	*n*

Tak przedstawia się człon *a*). W następnej lekcji — człon *b*) — zapozna się dziecko z całostkami: *na*, *no*, *nu*, *ne*, *ny*, *ni* „na podstawie materjału wyrazowego, w treści czytanki podanego i analogji do znanych już grup, przedstawionych na podanej w elementarzu tablicy". Konstrukcja jasna i celowa. Lekcja 37 wprowadza całostki: *wą* i *mą*, lekcja 39 spółgłoskę *ł*.

„Od tej lekcji można przechodzić od analizy graficznej do fonetycznej (wymawianiowo-słuchowej)". Ponieważ autor nie daje żadnych wyjaśnień, trudno odgadnąć, jaki miał cel, umieszczając taką uwagę w *Wskazówkach*.

„Czwarta część elementarza (lekcje 47—58) obejmuje t. zw. zmiękczenie", oznaczone graficznie zapomocą litery *i*. Poza tem wprowadza *j* w całostkach sylabowych (*aj*, *ej*) słabych i (*ia*, *je*) mocnych. Jako całostki traktuje się też *kie* i *gie*. W tej części elementarza przejawiają się w całym splendorze walory metody synkretyczno-analitycznej. Ileż trudów sprawia zazwyczaj nauczycielowi i dzieciom t. zw. „zmiękczenie"! Zapoznanie dzieci z tak ważnym działem sztuki czytania — jakim jest „zmiękczenie" — w postaci całostek, jak *mia*, *mio*, *miu*, *sia*, *sio*, *sią*, *pio*, *pię*, *gie*, *kie* itd., uważam za jedyne racjonalne rozwiązanie tej w gruncie rzeczy tak prostej, a jednak dotąd niestety jeszcze często poomacku ujętej kwestji metodycznej.

Opracowanie spółgłoski w części V (lekcje 59—80) obejmuje trzy etapy: 1) wyodrębnienie spółgłoski, 2) połączenie jej z samogłoskami w postaci całostek sylabowych, graficznie prostych, 3) połączenie spółgłoski zmiękczonej z samogłoskami, czyli tworzenie sylab, graficznie złożonych.

Przykład: I człon — wprowadzenie spółgłoski *z* (*g* + *nia* + *z* + *do*), 1 lekcja,

II człon — wprowadzenie całostek graficznych prostych: *za*, *zo*, *zu*, *ze*, *zy*, *zi*, *zą*, *zę*: 2 lekcja,

III człon — wprowadzenie całostek graficznych złożonych: *zia*, *ziu*, *zie*, *zią*, *zię*: 3 lekcja.

Całostki te poznaje dziecko w tekście.

W szóstej części (lekcje 81—107) mamy: czytanie tekstu drukowanego, wyodrębnianie spółgłosek zwarto szczelinowych, wyodrębnianie dźwięków, „których odpowiedniki literowe są znakami graficznie złożonemi". Tu spotykamy

się też z **analizą zgłosek na poszczególne dźwięki**. Proces ten odbywa się nie zapomocą przeciągania głosowego lecz na podstawie analizy wzrokowej sylab na litery, np. *dz* + *w* + *o* + *n* + *e* + *k*. Takie traktowanie kwestji uważam za rozwiązanie trafne, gdyż przedłużanie głosowe przy spółgłoskach zwartych i zwarto-szczelinowych (p. przykład *dzwonek*) jest niewskazane, ponieważ brzmieć będzie tylko ich element szczelinowy, cząstka zaś, wytworzona przez zwarcie, ulegnie zatracie.

Część siódma (lekcja 108—128) zawiera podwójne znaki literowe jednakowych fonetycznie dźwięków, a więc: *ó* i *u*, *rz* i *ż* itd. Na ostatniej stronicy elementarza znajduje się alfabet. (Litery pisane i drukowane — małe i duże.)

Powyższe streszczenie daje ogólny obraz o budowie elementarza. Przyznać trzeba, że autor dobrze wywiązał się z zadania, które sobie postawił. Pod względem konsekwentnego przeprowadzenia pewnych myśli metodycznych stanowi *Moja pierwsza książeczka* elementarz o znacznej wartości. Budowa jest jasna i pod wielu względami ciekawa.

Nieco gorzej przedstawia się **układ** elementarza. Mamy obraz (wzgl. obrazki), związany mniej lub więcej udatnie z wyrazem, przeznaczonym do analizy, obok obrazka (często też pod nim albo nad nim) wyrazy wzgl. zgłoski podstawowe, analizę uwidocznioną zapomocą rozstawienia i podkreślenia zgłosek lub liter, tekst, wreszcie t. zw. tabliczkę ewidencyjną ze znanemi zgłoskami. Jako wzór służył autorowi, zdaje się *Elementarz powiastkowy* Falskiego. Książka Chodaka jest jednak m. zd. mniej konsekwentna w układzie. Już sam sposób umieszczania obrazów budzi zastrzeżenia. Umieszczono je na różnych miejscach (u góry, u dołu, w środku stronicy), co nadaje książce wprawdzie przyjemny wygląd, ale rozprasza uwagę dzieci. Do ujemnych stron trzeba też zaliczyć umieszczenie na jednej stronicy tekstów o różnej treści.*) Lekcja 59 np. ma za temat „gniazdko" i „kozły". — Każda stronica winna zawierać tylko jedną wspólną treścią powiązaną całość.

Treść elementarza jest żywa i zajmująca. Bohaterami *Mojej pierwszej książeczki* są Ola, Ela i Adam. Ola chodzi już do szkoły, Ela do ochronki, Adam jest jeszcze mały. Obrazek, umieszczony na pierwszej stronicy elementarza zaznajamia dzieci z Olą, Elą i Adasiem. Elementarz odpowiada więcej zasobowi pojęć dzieci wiejskich. Dzieci z większych środowisk miejskich, które nigdy albo rzadko przebywały na wsi, nie mają wyobrażenia o wielu rzeczach, o których jest mowa w elementarzu. Wątpie, czy znają np. oset, paproć, hreczkę, wierzbę i inne rośliny. Obrazek nie daje im jasnego pojęcia, zwłaszcza jeśli jest niewyraźny, jak np. na stronie 27, 32, 90, 114. Na pierwszych stronicach mamy zdania, zestawione z wyrazów i obrazków np. *mama ma* rysunek — kosz. Z temi kombinacjami pracują dzieci do 8 lekcji. Zestawianie zdań z wyrazów i obrazków uważam za błąd metodyczny. Wyrabiamy bowiem przyzwyczajenia, które trzeba potem zwalczać.

Skoro już jest mowa o przyzwyczajeniach, muszę wspomnieć jeszcze o jednem uchybieniu metodycznem. W niektórych elementarzach stosuje się zasadę upodabniania liter dużych do małych. Przyjął ją też Chodak. Posunął się

*) Zwłaszcza jeśli się zważy, że każda stronica przedstawia pojedyńczą lekcję. (Według *Wskazówek* autora).

jednak na tej drodze zbyt daleko. Wprowadzenie np. kroju dużych liter, dla *e, s, g, k* uważam za pomysł sztuczny i dowolny, a przytem w lekcji 38 zmienia autor np. dotychczasowe *e* na inne podobne do dużego pisma.

W jakim celu? Takie ujęcie metodyczne nauki pisma jest niedopuszczalne, bo „najważniejszem zadaniem wychowania jest uczynić z systemu nerwowego sprzymierzeńca, a nie wroga".*)

Pod koniec jeszcze parę słów o *Wskazówkach metodycznych do elementarza Moja pierwsza książeczka*. Stanowią one rozdział IX *Dydaktyki i metodyki języka polskiego*. Broszurka ta pozwala nauczycielowi zorjentować się w ogólnej budowie elementarza. Podaje ona poza tem zwięzłe uwagi metodyczne, dotyczące przeprowadzenia lekcji. Sądze jednakże, iż *Wskazówki* powinny być obszerniejsze, szczegółowsze. Mam wrażenie, że nauczyciel nie znajdzie w nich dostatecznej pomocy w celowem posługiwaniu się elementarzem. Głębsze i dokładniejsze wyjaśnienia, dotyczące metody analityczno-synkretycznej, znaleźć można w *Dydaktyce i metodyce języka polskiego*.

Tuchola (woj. pomorskie). Alfons Warczak.

NA „TYDZIEŃ DZIECKA".

Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem urządza w czasie od dnia 24 do 31 maja rb. na terenie całej Rzeczypospolitej t. zw. „Tydzień Dziecka", który ma za zadanie trafić do każdego i przypomnieć wszystkim o obowiązku opiekowania się dzieckiem, potrzebującem pomocy, zarówno biednem jak i bogatem.

Popularyzacja haseł odbywać się będzie w ciągu „Tygodnia Dziecka" za pośrednictwem odczytów, pokazów, akademij itp. W związku z powyższem P. K. O. D. przygotował obfity materjał propagandowy z najrozmaitszych dziedzin życia dziecka np. najważniejsze przepisy wychowania niemowlęcia, uwagi w sprawie wychowania dziecka starszego i wskazówki higjeniczne, omawiające ważniejsze podstawy wychowania moralnego. Materjał ten dostarcza zainteresowanym osobom i lokalnym komitetom Centrala P. K. O. D. bezpłatnie. Adres: Warszawa, ul. Jasna 11.

Poniżej umieszczamy literacko ujęte sprawozdanie z przebiegu „Tygodnia Dziecka" 1930 roku, Deklarację praw dziecka, szereg aforyzmów itp., by tem samem zachęcić Nauczycielstwo do udziału w zbożnej akcji dla dobra wzrastającego pokolenia.

Mówmy otwarcie!

(Sprawozdanie z „Tygodnia Dziecka" w roku 1930.)

Wszelkie sprawozdania mają tę właściwość, że nie czyta ich nikt oprócz tych, którzy koniecznie je muszą czytać. Dobrowolnie — nikt.

A nam właśnie chodzi o to, żeby to nasze sprawozdanie było przeczytane — nie formalnie, tylko dobrowolnie, żeby znaleźć punkt porozumienia co do istoty tej sprawy. Bo przecież nie w tem rzecz, jaki był obrót pieniężny w tej

*) W. James: *Pogadanki psychologiczne*. Wydanie piąte. str. 40.

czy innej miejscowości, ani ile rozdano cukierków, czy sprzedano nalepek. — To się skończyło, przeszło, minęło — o tem już wszyscy zapomnieli. Istnieje tylko w sprawozdaniach, a zeszłoroczne sprawozdanie tyle ludzi obchodzi, co zeszłoroczny śnieg.

Chodzi więc o co innego — o to, o czem się pamięta. O czem pamięta jakiś mały Janek z Łaska, o czem pamięta matka Marysi i Stasia z Tłumacza — i te chore dzieci z Turka (woj. łódzkie), które po raz pierwszy spędziły lato na półkolonjach — dzięki propagandzie „Tygodnia Dziecka".

A było to tak: Dzieciństwo małego Janka z Łaska składało się dotąd z samych szturchańców, z głodnych oczu, wytrzeszczonych na ciastka na straganach i jabłka z cudzych sadów, i z awantur ojca pijaka — a „Tydzień Dziecka" wniósł w nie muzykę, i kolorowe bibułkowe kwiaty i cukierki — słowem coś jak z bajki. I to jest jedyne jasne wspomnienie z dzieciństwa Jasia.

Dużo było takich Jasiów, w których ponure dzieciństwo „Tydzień Dziecka" wniósł radość, wszędzie w całej Polsce; i w Kole, i w Różanie, i w Pabjanicach, i w Makowie, i w Rawie, i w Płońsku, i w Sochaczewie, i w Rohatynie, i w Krzemieńcu, i w Horodence, i w Koninie, i w Stryju, i w Słupcy, i w Łęczycy, i w Żydaczewie, i w Tarnopolu, i w Równem, i w Białokrynicy, i w Podmichalu. A te dzieci w Wieluniu, które otwierały czterysta pięćdziesiąt cztery paczki — i w każdej znalazły ciastka i cukierki.

A te dzieci z warszawskich przedszkoli, które pierwszy raz płynęły statkiem,

A trzeba było widzieć, co się działo w Warszawie, w Krakowie, w Poznaniu, we Lwowie, we wszystkich większych miastach: ten tłum kolorowy, rozkrzyczany, pełen radości. Bo radość wniósł ten dzień w najzwyczajniejsze, domowe życie, przysypane biedą i troską jak popiołem — w życie dziecka i matki.

A jeśli w której miejscowości, jak np. w Kałuszu, tak się jakoś zrobiło, że skończyło się na towarzyskiej herbatce w kawiarni, a nie na radościach dla dzieci, to przecież i to miało swoje znaczenie: ktoś rozlepiał afisze i plakaty i ktoś je czytał, i nie jest obojętne, że mimowoli bodaj człowiek rozlepiający ogłoszenia i przechodzeń musieli przeczytać słowa Deklaracji Genewskiej:

Dziecko wykolejone trzeba zwrócić na właściwą drogę...

I może tak się zdarzyło, że przeczytali je właśnie ci, którzy dotąd sądzili, że należy je tylko bić... — Więc i to coś znaczy.

A w Tłumaczu, gdzie się skończyło na „prelekcji" pt. „Nasze dzieci" — jakaś matka: Stasia i Marysi usłyszała może po raz pierwszy w życiu, że wychowanie to jest coś, nad czem ludzie na szerokim świecie myślą, nad czem pracują, czego się uczą... że można wychować źle lub dobrze.

A „Tydzień Dziecka" ma znaczenie wychowawcze — nazwijmy je propagandowem, nietylko dla tych, którzy są jego objektem, ale i dla tych, którzy są jego wykonawcami. Przez ręce, zajęte wykonaniem ośmiu, wyraźnie ośmiu tysięcy pałeczek do bibułkowych chorągiewek w Łodzi, przez ręce, rozdające 700 słodkich bułeczek dzieciom Równego, przez ręce, zawijające czterysta pięćdziesiąt paczek w Wieluniu — przenika do myśli świadomość ważności sprawy dziecka, lepiej niż przez tysiąckrotne powtarzanie: „Dziecko jest przyszłością narodu".

Znaczenie propagandowe „Tygodnia Dziecka" jest więc daleko wieksze, niż finansowe — bo cóż to jest właściwie? Obrót w woj. łódzkiem zł 3.593,76. Cóż znaczą te grosze, wydane na nalepki — dosłownie grosze w niektórych miejscowościach?

Ale propagandowo... widocznie za mało mieliśmv „Tygodnia Dziecka", skoro pisząc w artykule o opiece społecznej w Wiedniu o kąpielach, autor zaznacza: ..„takie wielkie sumy pieniędzy wydaje się u nas na reklamowane deficytowe „Tygodnia Dziecka"... gdybyż tak te pieniądze zużyć na urządzenie tanich kąpieli w naszych wielkich miastach..."

I nie rozumie, że tylko dzięki propagandzie zrozumienie sprawy dziecka tak daleko zaszło, — że można było w Wiedniu urządzić te kąpieliska.

Tak samo niektóre z warszawskich prywatnych szkół średnich niewiele wykazały zrozumienia dla tej sprawy: „wszelką makulaturę, nadsyłaną pocztą, rzucam zawsze do kosza" — piszę z dumą jedna z przełożonych.

A nauczyciele szkół powszechnych — sami zwracali się do nas o literaturę propagandową i druki. Mało kto urządził tak pięknie i z takiem zrozumieniem za zł 2,49 „Tydzień Dziecka", jak p. Gontek, nauczyciel z Jasła. — I takich jest wielu, a będzie coraz więcej. K.

Deklaracja praw dziecka.

1. Każde dziecko powinno mieć zabezpieczony normalny rozwój fizyczny i duchowy.
2. Dziecko głodne winno być nakarmione.
3. Dziecko chore — pielęgnowane.
4. Dziecko wykolejone — zwrócone na właściwą drogę.
5. Dziecko upośledzone — otoczone opieką.
6. Dziecko sierota i opuszczone — przygarnięte i wspomagane.
7. Dziecko przed innemi winno otrzymać pomoc w czasie klęski.
8. Każde dziecko winno być przygotowane do zarobkowania na życie.
9. Dziecko winno być zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem.
10. Dziecko winno być wychowane w przekonaniu, że obowiązkiem jego jest najlepsze swe cechy oddać na usługi współbraci.

* * *

Pamiętaj, że:
1) dziecko naśladuje postępowanie dorosłych,
2) kłamie, jeżeli ty kłamiesz, używa ordynarnych wyrazów, jeżeli ty ich używasz,
3) często dziecko kłamie i oszukuje tylko dlatego, że się boi kary,
4) bicie niszczy w dziecku szczerość i ambicję,
5) stanowczość i powaga skuteczniej na dzieci działają, niż bicie i zbytnia surowość,
6) miłość i zaufanie okazywane dziecku zasiewają w jego duszy ufność i szczerość,
7) dziecko odpłaca miłością za miłość, ufnością za ufność, urazą i niechęcią za złość i niesprawiedliwość.

Wybieraj!

Aforyzmy.

1) Każda kropla mleka matczynego daje niemowlęciu zdrowie i siły do zwalczania chorób.
2) Tylko zdrowi rodzice mogą wydać na świat zdrowe dzieci.
3) Światło słoneczne jest koniecznym warunkiem, aby dziecko było zdrowe i wesołe.
4) W brudzie gnieżdżą się zarazki rozmaitych chorób.
5) Alkohol — trucizna dla starszych, śmierć dla niemowląt.
6) W zdrowem dziecku przyszłość narodu.
7) Oświata dziecka na wsi więcej znaczy, niż najlepsza gleba.
8) Oświecone i zdrowe dziecko robotnika, to potęga przemysłu.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).
Serja XIX (marzec 1931). Jaś i Małgosia. — Czerwony Kapturek. — Snycerstwo. — Prządka. — Ceramika. — Tkactwo. — Portret Marji Konopnickiej.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).
Nr. 2 (marzec-kwiecień 1931). *H. Gaertner* O t. zw. wyrazach samodzielnych i niesamodzielnych. — *J. R.* O budowie skrótów w dzisiejszej polszczyźnie. — *K. Nitsch* Trudne nazwiska. — *J. Birkenmajer* O historję naturalną.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, — Uniwersytet).
Nr. 1—2 (1931). *K. Lewin* Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. — *St. Studencki* O typie psychofizycznym Polaka.

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCHOW. (Lwów, ul. Dąbrowskiego 11).
Nr. 2 (luty 1931). *Z. Aleksandrowicz* Literatura polska po wojnie światowej.
Nr. 3 (marzec 1931). *Ks. J. Rychlicki* Najpilniejsze zadanie wychowawcze. — *Ks. J. Winkowski* Św. Paweł w Atenach. (Lekcja próbna.)

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).
Nr. 1 (marzec 1931). *J. Cienciała* Zagadnienia eugeniczne. (C. d.) — *S. Stendig* Zagadnienie pieniądza w wychowaniu młodzieży. (Dok.) — *R. Taubenszlag* Wyniki ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim. (Dok.) — *L. Kania* Jak wyuczać nazw roślin.

MUZYKA W SZKOLE (Katowice, ul. Reymonta 6).
Nr. 4 (kwiecień 1931). Echa zjazdu katowickiego. — *J. Kwalwasser* Testy muzykalności. — *St. Zetowski* Kult pieśni w czasie powstania listopadowego. — *R. Heising* Niektóre problemy wokalne w nauce muzyki. — *A. Janiszewska-Nebelska* Lekcja gry na skrzypcach na kursie II. — *St. Wesołowska* Lekcja pokazowa w kl. III szk. pow. — Echa występu chóru szkolnego w radjo.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH (Warszawa, plac Trzech Krzyży 4/6).
Nr. 1 (styczeń-marzec 1931). *K. Głogowski* Wspomnienie pośmiertne. — *T. Benni* Głuchoniemi a sztuka fotografowania. — *J. Manczarska* Przedszkole dla głuchoniemych w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. — *Cz. Lorkiewicz* O poradniach zawodowych dla głuchoniemych. — *A. Manczarski* Szkolnictwo dla głuchoniemych w Jugosławji.

OGNIWO (Warszawa, ul. Chmielna 49).
Nr. 3 (marzec 1931). *A. Żebrowska* Stosunek młodzieży do nauczyciela. — *J. Młodowska* W sprawie przeciążenia młodzieży. — *A. Zand* Podręczniki szkolne a życie. — *J. Godlewska* Literatkowanie — odpowiedź. — *St. Drzewiecki* O metodzie projektów i nieudałej próbie jej zastosowania w szkole średniej.

OPIEKA NAD DZIECKIEM (Warszawa, ul. Jasna 11).
Nr. 2 (luty 1931). *P. Bovet* Instynkt własności u dziecka.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa. aleja Szucha 23).
Nr. 3 (marzec 1931). *W. Dzierzbicka* Z prób dydaktycznych na terenie seminarjum. — *J. Dutkiewicz* Nauczanie historji w angielskich szkołach średnich. — *R. Wex* Dzisiejsze szkolnictwo węgierskie w zarysie. (C. d.)

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Straszewskiego 22).
Nr. 3 (marzec 1931). *K. Zimmermann* Regulamin seminaryjnego egzaminu dojrzałości (II). — *A. M.* Egzamin praktyczny. (Wynik ankiety.) — *J. Leszczyc* Mój elementarz.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, plac Kanoniczny 4).
Nr. 7 (marzec 1931). *I. Bernstein* Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania. — *W. Frankowski* Zadania lekarza szkolnego. — *I. Bernstein* Wybór zawodu w świetle analizy psychologicznej. — Konspekt lekcji na temat: Rym (w oddz. VI). — Zagadnienia z dziedziny wychowania fizycznego.

POLONISTA (Warszawa, Nowy Świat 23/25).
Nr. 3 (marzec 1931). *J. Grodecki* Program i nauczanie języka polskiego w szkole średniej. — *E. Chodak* Kształcenie i rozwijanie słownika językowego w szkole powszechnej. — *J. Saloni* Ortografja w szkole. — *K. Klein* Nauka języka polskiego w szkołach zawodowych.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI (Warszawa, ul. Marszałkowska 123).
Nr. 1 (styczeń-marzec 1931). *F. Baumgarten* Dzieci cudowne. — *J. E. Downey* Indywidualny test woli — temperamentu. — *E. Rybicka* Poglądy młodzieży akademickiej na sprawę koedukacji w szkole średniej.

PORADNIK JĘZYKOWY (Kraków, Podwale 7).
Nr. 4 (kwiecień 1931). *J. Rzewnicki* Praca a język. — Język polski w dziełach pedagogicznych. — Zapytania i odpowiedzi. — Roztrząsania.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).
Nr. 11 (21 marca 1931). *M. Stecka* Faszystowska reforma szkolna (II). — *R. Wex* Szkoła i dom w Ameryce (II).

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).
Nr. 568 (kwiecień 1931). *J. Pastuszka* Racjonalizm religijny. — *M. Gumowski* Jaksa, ostatni książę braniborski. — *S. Podoleński* Dlaczego chcą nam narzucić rozwody? — *S. Podoleński* Zarys teorji wychowania fizycznego.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22 III).
Nr. 4 (kwiecień 1931). *St. Gorzyński* Śladami nowych hipotez dantologów. — *J. Ujda* Historyczne podłoże hymnu „Te deum". — *A. Ratyński* Fragmenty wspomnień z niedalekiej przeszłości. — *St. Wesołek* Obrazy z dziejów kultury niemieckiej XVIII w. — *P. Ganżyński* Życie w średniowieczu.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12 b).
Nr. 2 (luty 1931). *A. Niesiołowski* Z badań nad psychologją starszej młodzieży. (C. d.)
Nr. 3 (marzec 1931). *A. Niesiołowski* Z badań nad psychologją starszej młodzieży. (Dok.)

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, ul. Sienkiewica 19).
Nr. 2 (luty 1931). *A. Czudek* Żubry w lasach śląskich. — *W. Terajewicz* Nieco o psychjatrji współczesnej. — *F. Burdecki* Siłodajne słońce. — *J. Lambor* Gdynia, najnowocześniejszy port Bałtyku.
Nr. 3 (marzec 1931). *J. Lambor* Gdynia ośrodkiem polskiego handlu zamorskiego. — *M. Chejfec* Cykl życiowy pierwotniaków. — *F. Burdecki* Ostatnie zdobycze astronomji. — *J. Szmid* O lakierach nitrocelulozowych.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).
Nr. 3 (marzec 1931). *M. Orłow* Szkoła twórcza Sokratesa. (Dok.) — *F. Korniszewski* Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka. (C. d.) — *M. Friedländer* Praca młodzieży w szkole i w domu. (C. d.) — *M. Sekreta* Funkcjonalizm dydaktyczny. — *L. Bandura* Film jako pomoc naukowa.

SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 8).

Nr. 4 (październik-grudzień 1930). *T. Szczerba* Ze studjów nad szkolnictwem w Niemczech. — *D. Majewski* Wrażenia z III Kursu Inspektorów Szkolnych. — *W. Laskowski* W sprawie przewodnictwa na konferencji powizytacyjnej.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 3 (marzec 1931). Projekty nowych programów. — *Ryczakowicz* O typach dzieci trudnych do wychowania. — *J. Dobrowolski* Nauczyciel wobec sprawy alkoholizmu.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Cieszyn, pl. Wolności 10).

Nr. 2 (luty 1931). *F. Śniehota* Problemat socjalnego i seksualnego zaniedbania dziewczynki w świetle psychologji indywidualnej. — *J. Zborowski* Potęga wychowania. — *J. Paszenda* Wojowniczość dzieci na ustach nauczyciela. — Koła młodzieży Czerw. Krzyża a szkoła powsz. — *J. Szczurek* Złożenia. (Lekcja prakt. j. polsk.). — *F. Zamarski* Cele i zadania fizycznego wychowania w szkole.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, Wierzbięcice 66).

Nr. 8 (1 kwietnia 1931). P. Minister W. R. i O. P. o wychowaniu państwowem. — *St. Świetliczko* O ideał wychowawczy szkoły zawodowej. — *J. Wojtaszewski* W sprawie programów dla szkół zawodowych dokształcających.

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22 m. 10).

Nr. 2 (luty 1931). *K. Bartel* Perspektywa intarsji włoskiej w okresie wczesnego renesansu. — *St. Świerz-Zaleski* Zameczek we Wiśle. Kronika artystyczna.

Numer zdobi 32 ilustracyj w tekście oraz 1 rotograwjurą z obrazu Zofji Stryjeńskiej: „Woda" (temp.)

WIADOMOŚCI GEOGRAFICZNE (Kraków, ul. Grodzka 64).

Nr. 3 (marzec 1931). *J. Włodek* Wiadomość o pracach gleboznawczych w Tatrach. — *St. Leszczycki* Współczesny stan badań niwalnych w Polsce.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, al. Ujazdowskie 37 m. 23).

Nr. 2 (luty 1931). *T. Zieliński* Nauki humanistyczne. — *A. Dobrowolski* O lodzie na lądach polarnych. — *O. Stellman* O wieku ziemi. — *W. Massalski* Nafta jako źródło energji. — *J. Barski* Ogniska światowego kryzysu gospodarczego. Zniżka cen jako program walki z kryzysem gospodarczym. — *L. R.* Instytut Badań Spraw Narodowościowych w Warszawie. — *M. Vermont* Co nam mówią cyfry? — Glin — metal XX wieku.

Nr. 3 (marzec 1931). *W. Husarski* Polski przemysł artystyczny XVII i XVIII stulecia. — *St. Rudniański* O umiejętnem czytaniu książek. — *St. Lenkowski* O kulturze przedhelleńskiej. — *M. Grünberg* Wielkie odkrycie uczonego hinduskiego. — *A. Zand* Z dziejów handlu zewnętrznego Polski przedrozbiorowej. — *M. Vertmont* Człowiek jako siła przyrody. — *St. Ochorowicz* Zakażenie a odporność. — *W. Prażmowska* Co zrobiono w Polsce dla wychowania fizycznego. — *J. Barski* Budżety państw europejskich w dobie światowego kryzysu.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Poznań, ul. Chełmońskiego 8).

Nr. 3 (marzec 1931). *E. Reicherówna* O oddychaniu i o działaniu ćwiczeń cielesnych na oddychanie. — *K. Sokal* Walka z alkoholizmem a szkoła. — *H. Cherlak* O nauce ćwiczeń zręczności. (Dok.) — *O. Zawrocki* Ćwiczenia na lodzie. (Dok.)

Nr. 4 (kwiecień 1931). *E. Reicherówna* O oddychaniu i o działaniu ćwiczeń cielesnych na oddychanie. (C. d.) — *K. Sokal* Walka z alkoholizmem a szkoła. (C. d.) — *A. Pigoniówna* Zasób materjału ćwiczebnego w formie zabawy dla młodzieży od 10 — 14 lat.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 3 (marzec 1931). *R. Taubenszlag* Ze studjów nad samorządem szkolnym. (Dok.) — *S. Racinowski* W sprawie „Stosunku szkoły do pracy". — *J. Witek* Z codziennych zagadnień wychowawczych w szkole. — *R. Nowotko* Istota i znaczenie wychowawcze zabawy. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powsz. oddz IV. — *F. Gościej* Zapoznanie z objętościami. — *M. Zambrzycki* Lekcja śpiewu w oddziale IV,

Nr. 4 (kwiecień 1931). *K. Banszel* Wielka dydaktyka. — *J. Meckier* Seminarjum Naucz. — a wychowanie. — *W. Łapiński* Zagadnienia współczesnego wychowania. — *Z. Gryń* Jak zorganizowałem i jak prowadzę sklepik szkolny. — *K. Dzieduszko* Na marginesie nauczania geometrji w szkole powszechnej. — *A. Salwicki* Nauczanie rachunków w kl. I. — *St. Nowaczyk* Nauczanie historji w szkole powszech. — Oddz. IV. — *W. Nowicki* Nauczanie języka polskiego w szkole powszech. — Oddz. IV.

Czasopisma pedagogiczne zagraniczne.

JOURNAL DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES. Tygodnik. Rok 77. Paris (V^{e}) 16, Rue des Fosses Saint-Jacques. Librairie Ferdinand Nathan.

L'ÉCOLE ET LA VIE Przegląd wychowania i nauczania. Tygodnik. Rok 14. Paris (V^{e}) 103 Boulevard Saint-Michel. Librairie Armand Colin.

L'ÉCOLE EMANCIPÉE. Przegląd pedagogiczny Federacji Syndykatów Nauczania. Tygodnik. Rok 21. Saumur (M. et L.) Boîte postale 86.

MANUEL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. Tygodnik nauczycielstwa. Rok 98. Paris 79, Boulevard Saint-Germain. Librairie Hachette.

VESTNIK CESKOSLOVENSKYCH PROFESORU. Organ centralnego związku profesorów czechosłowackich. Dwumiesięcznik. Rok 38. Praha II, Vojtesska ul. c. 6.

STREDNI SKOLA. Pedagogiczna część „Vestniku". Wychodzi 5 razy do roku. Rok 9. Praha II, Vojtesska ul. c. 6.

NASA SKOLA. Czasopismo wydawane przez Narodową Szkołę Słowacką. Miesięcznik. Rok 6. Bratislava, Grösslingova 117.

NORMAL INSTRUCTOR AND PRIMARY PLANS. Miesięcznik. Dansville N. Y.

THE WORLD ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION. (Bulletin XLVI zawiera m. i. artykuł „The świetlice of Poland".) London, W. C. 1. — 16, Russell Square.

PÄDAGOGICZESKAJA KWALIFIKACJA. Moskwa Centr. ul. Charitoniewskij 4.

PEDAGOGISCHES ZENTRALBLATT wydaje Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Miesięcznik. Berlin, Potsdamerstr. 120.

PÄDAGOGISCHE WARTE. Czasopismo, poświęcone wychowaniu i nauczaniu, dokształcaniu nauczycieli i polityce szkolnej, z dodatkiem: Wspólnota pracy. Dwutygodnik. Rok 38. Osterwieck/Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt.

SCHULREFORM. Miesięcznik pedagogiczny. Rok 10. Wien I. Burgring 9. Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

DEUTSCHE SCHULZEITUNG IN POLEN. wydaje Związek Niem. Nauczycieli w Polsce. Bydgoszcz, ul. Gdańska 160. Księgarnia W. Johna.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

KSIĄŻNICA-ATLAS LWÓW.

Stanisław Tync i Józef Gołąbek: *Czytanki polskie dla II oddziału szkół powszechnych.* Stron 143. Cena zł 2,60.

Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich dla II oddziału szkół powszechnych. Stron 120. Cena zł 2,80.

Niniejsze *Czytanki* stanowią znaczny postęp w nauczaniu języka ojczystego. Są one w całem tego słowa znaczeniu książeczką pogodną, napisaną z wielką znajomością duszy dziecięcej i z wielką troską o jej dobro, opartą na zasadach najwspółcześniejszych, uwzględniającą racjonalne wskazania metodyczno-pedagogiczne. Autorowie umieli odpowiedzieć dobrze rozwojowi uczuciowo-intelektualnemu ośmioletniego dziecka i dostarczyli mu lektury, wybranej z prawie wszystkich autorów, ukochanych przez dzieci, począwszy od Konopnickiej, aż do Porazińskiej i Szelburg-Ostrowskiej; uwzględnili też najnowsze wyniki techniki (kino, radjo, aeroplan itd.), co wskazuje na wyraźną tendencję do uwspółcześnienia nauki szkolnej.

Słuszna i konsekwentna jest zasada koncentryzmu, wprowadzona do książeczki. Koncentracja tematów jest ułożona w ten sposób, by w miarę czasu i rozwoju dziecka uwzględniać coraz szersze jego zainteresowania i możliwości pojęciowe. Dlatego też łatwo można obserwować zmieniający się wciąż stopień trudności utworów, następujących kolejno po sobie. Z punktu widzenia dydaktyczno-pedagogicznego jest to bardzo ważny moment, stwierdzający o dużej rozwadze i wnikliwości autorów.

Dużą pomoc w nauczaniu z wymienionej książeczki stanowić będzie dodany do niej *Przewodnik metodyczny*, który jest oparty na dwóch popularnych dziś metodach: francuskiej (metoda aktywna) i niemieckiej (metoda szkoły pracy), a równocześnie jest rezultatem długich studjów odnośnej literatury (a zarazem badań i doświadczeń), o której autorowie informują w interesującym wstępie do *Przewodnika*. Sądzić można, że ten *Przewodnik* przyczyni się w niemałym stopniu do podniesienia kultury dydaktycznej wśród nauczycielstwa.

Pamiętnik II ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6 i 7 czerwca 1930 r. w 400 rocznicę urodzin J. Kochanowskiego. Przygotowany pod redakcją M. Tazbira. Str. 173. Cena zł 6,—.

Treść: Z. Szmydtowa: Kochanowski jako artysta. S. Tatarówna: Kochanowski jako człowiek i obywatel. Z. Łempicki: Polska i polskość w nauczaniu polskiego. W. Kwaskowska: Projekt programu nauki języka polskiego (klasa I—III). — Uwagi nad ministerjalnym programem nauczania języka polskiego na stopniu średnim. Referat zbiorowy, opracowany przez Sekcję Polonistyczną T. N. S. W. we Lwowie. R. Skulski: Lektura podstawowa, J. Zaleski: Lektura uzupełniająca, St. Wilk: Nauka o języku, J. Sandel: Ćwiczenia stylistyczne, M Stećkow: Wypracowanie pisemne — L. Skoczylas: Referat Krakowskiej Sekcji Polonistów w sprawie zmiany programu nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkoły średniej. K. Sosnowski: Referat o nauce języka polskiego w szkołach zawodowych. A. Skulska: Część I Uwagi do programu języka polskiego w seminarjch nauczycielskich. J. Dancewiczowa: Część II Gramatyka. J. Saloni: O nowe zasady konstrukcyjne programu języka polskiego w seminarjach. Wł. Szyszkowski: Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich. J. Gołąbek: Nauczanie języka ojczystego w klasie I-III gimn. J. Biliński: Nauczanie języka ojczystego w klasie I-III (koreferat). J. Balicki: Jak uczyć czytać, pisać i mówić po polsku na stopniu średnim. Fr. Bielak: Nauczanie języka ojczystego w klasie VI-VIII. A. E. Balicki: Stanowisko polonisty w szkole. M. Tazbir: Sprawozdanie z działalności Komitetu Organizacyjnego i Głównego. Protokół Zjazdu.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Adam Mickiewicz: *Oda do młodości.* Deklamacja chóralna w połączeniu z rytmiką i plastyką, układu Zofji Nożyńskiej oraz muzyką i śpiewem, układu Franciszki Chilewskiej. Cena zł 4,—.

Wspaniały utwór Mickiewicza ze względu na swój patos nadaje się do inscenizacji, która uwydatnia siłę, rytm i znaczenie ideowe *Ody*. Próbę taką poczyniono w gimnazjum ss. Urszulanek w Poznaniu. Obecnie w szacie książkowej przedstawiono ją do uznania polonistów i reżyserów. Deklamacja zbiorowa i pojedyńcza *Ody* odbywa się w połączeniu z rytmiką, plastyką, muzyką i śpiewem. Książka p. Nożyńskiej szczegółowo podaje, jak to należy urządzić. Poszczególne sceny odtwarzają fotografje. Wrażenie tak zainscenizowanej *Ody* jest wielkie, głębokie, a zrozumienie utworu przenika umysły mniej wrażliwe na jego treść ideową.

Feliks Nowowiejski: *Zjednoczona Polska.* Śpiewnik na trzy głosy żeńskie lub chłopięce. Cena zł 1,80.

Przed paru laty wyszedł śpiewnik ten w opracowaniu na chór mieszany. Spis rzeczy: Hasło śpiewacze; Hymn Rzeczypospolitej; Rota; O polski kraju święty; Do ojczyzny; Hymn do Bałtyku; Pieśń Kaszubów; Piosnka marynarza polskiego; Pieśń Górnoślązaków; Pieśń ochotnika polskiego; Marsyljanka wielkopolska; Gniezno; Ratusz poznański; Lwowskie Orlęta; Obrona Warszawy; Krakowskie wesele.

Gustaw Morcinek: *Byli dwaj bracia.* Powieść. Stron 239. Cena zł 5,—.

Głośny już dzisiaj autor *Serca za tamą* tym razem dał powieść obyczajową z życia małorolnych i górników w Karwinie. Rzecz tę należy rozpatrywać jako wstępną w jego dorobku literackim, jako zwiastunkę śląskiej literatury powieściowej, reprezentowanej przez rodowitych Ślązaków. Niemało tu jest obrazów, które tylko człowiek miejscowy mógł skreślić, niemało jest scen, chwytających za serce, bo i sam autor włożył w nie wiele uczucia.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

K. Hławiczka: *Solfeż polski.* Część IV. Podręcznik dla wyższych oddziałów szkół powszechnych, niższych klas gimnazjalnych i seminarjów nauczycielskich. Str. 58. Cena zł 2.—

Podręcznik K. Hławiczki wniósł do nauki śpiewu w szkole nowe wartości, opierając tę naukę konsekwentnie na polskiej tylko pieśni ludowej. Czwarta część jest jednocześnie ostatnią — w ten sposób całość systemu Hławiczki jest już dostępna dla sfer nauczycielskich i szkół. Miarą powodzenia podręcznika jest fakt, że część I (wydanie dla ucznia) ukazała się już w V (poprawionem) wydaniu, a wydanie tej części ze wskazówkami metodycznemi dla nauczycieli osiągnęło 2 wydania w przeciągu jednego roku. Część IV, zgodnie z zapowiedzią, zawiera pieśni w gamach majorowych i minorowych od 3 do 6 znaków.

J. Baranowska-Borowa: *Święto pieśni.* Cena zł 0,50.

W związku z programem „Święta pieśni", organizowanego rokrocznie w szkołach powsz., ukazała się w układzie Julji Baranowskiej-Borowej powyższa broszura, zawierająca 6 piosenek, które będą wykonywane przez młodzież tych szkół na terenie całego kraju. Broszurka obejmuje: Pieśń wielkanocną z XVI w., znaną pieśń wojskową: „Jak wspaniała nasza postać", „Pieśń o wesołości" Moniuszki do słów Jachowicza, „Orzeszki" Noskowskiego do słów Konopnickiej, „Mazura" i „Krakowiaka".

J. Baranowska-Borowa: *Polskie kanony szkolne.* Cena zł 1,—.

Zbiorek ten, złożony wyłącznie z utworów polskich w liczbie 30 (dotąd, prócz 3, niedrukowanych,) opartych w pewnej mierze na motywach ludowych, będzie pomocny w szkole ogólnokształcącej przy wprowadzaniu śpiewu wielogłosowego, zawiera bowiem kanony dwu-, trzy-, cztero-, pięcio- i ośmiogłosowe.

Poza szkołą przyczyni się niewątpliwie do zainteresowania t. zw. kanonami towarzyskiemi i rozwinięcia zamiłowania w śpiewie chóralnym. Treściwe objaśnienia autorki uzupełniają zbiorek.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu